This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ 95.5

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE

Department of Education

TRANSFERRED
TO
HARVARD COLLEGE
LIBRARY

Sammlung
der
bedeutendſten pädagogiſchen Schriften
aus alter und neuer Zeit.

Mit Biographieen, Erläuterungen und erklärenden Anmerkungen

herausgegeben

von

Dr. J. Ganſen,
Regierungs- u. Schul-Rat in Aachen.

Dr. A. Keller,
Stadtpfarrer u. Geiſtl. Rat zu Wiesbaden.

Dr. Bernh. Schulz,
Geh. Regierungs- u. Schul-Rat in Münſter.

21. Band:

Herbarts pädagogiſche Schriften.

Bearbeitet von

Joh. Joſeph Wolff,
Hauptlehrer in Coblenz.

II.

Paderborn.
Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh.
1895.
Zweigniederlaſſungen in Münſter, Osnabrück und Mainz.

Johann Friedrich Herbarts

Pädagogiſche Schriften.

Zweiter Band.

Ausgewählte kleinere pädagogiſche Schriften.

Mit einem Lebensbilde Herbarts und mit Anmerkungen verſehen

von

Joh. Joſeph Wolff,
Hauptlehrer in Coblenz.

Paderborn.
Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh.
1895.
Zweigniederlaſſungen in Münſter, Osnabrück und Mainz.

Educ 45.5
17 Feb. 1904
Harvard University,
Graduate School of Education Library.
HARVARD COLLEGE LIBRARY
TRANSFERRED FROM THE
LIBRARY OF THE
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
1930

Herbarts

ausgewählte kleinere pädagogiſche Schriften.

Einleitung.[1]

Es war am 4. Mai 1876, als in der norddeutschen Stadt Oldenburg eine bescheidene Feier stattfand, die Enthüllung einer schlichten Bronzebüste auf einfachem Granitsockel. Dieselbe zeigt die ernsten und geistreichen Züge eines Mannes, dessen sterbliche Reste damals schon seit 35 Jahren die Erde deckte. Schulmänner und Männer der Wissenschaft hatten in gemeinsamer Bemühung, mit einer Beisteuer von tausend Mark seitens des Großherzogs von Mecklenburg, die Mittel zusammengebracht, um der Nachwelt das Bild des Mannes zu erhalten, der im Jahre 1814 sich und sein Streben ohne Übertreibung durch die Worte kennzeichnen durfte:

„Ich für mein Teil habe seit zwanzig Jahren Metaphysik und Mathematik, und daneben Selbstbeobachtungen, Erfahrungen und Versuche aufgeboten, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. Und die Triebfeder dieser

[1] Benutzte Schriften: G. Hartenstein, Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, 12 Bände. Leipzig 1851. — Derselbe, J. Fr. Herbarts kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse. 3 Bände. Leipzig 1842. — Dr. Ziller, Herbartische Reliquien. Ein Supplement zu Herbarts sämtlichen Werken. Zweite Ausgabe. Leipzig 1884. — Dix, Über Herbarts Mitteilungen an Herrn von Steiger, im Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik II. — Dr. Otto Willmann: Über die Dunkelheit der allgemeinen Pädagogik Herbarts; ebend. — Derselbe, Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben. Mit Einleitung, Anmerkungen und komparativem Register versehen. Zweite Ausgabe. Leipzig 1880. — Der Artikel: „Herbart" von Moller-Weiß, in Dr. K. A. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. III. Band. Gotha 1880. — Dr. E. v. Sallwürk, Herbarts Lehrjahre. Bielefeld 1890.

nicht eben müheloſen Unterſuchungen war und iſt hauptſächlich meine Überzeugung, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unſerm pädagogiſchen Wiſſen vom Mangel der Pſychologie herrührt, und daß wir erſt dieſe Wiſſenſchaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Pſychologie heißt, fortſchaffen müſſen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrſtunde mit einiger Sicherheit beſtimmen können, was darin recht gemacht, was darin verfehlt ſei."

In dieſen Worten drückt Johann Friedrich Herbart, denn er iſt es, dem die kleine Feier galt, das Ziel ſeiner Lebensarbeit aus: Gewinnung wahrer pſychologiſcher Einſicht und wiſſenſchaftliche Geſtaltung der Pädagogik. Die pädagogiſche Wirkſamkeit Herbarts iſt es, die ihm in der Erziehungsgeſchichte einen ehrenvollen Platz ſichert, und die uns veranlaßt, dem vorliegenden Bande ſeiner ausgewählten kleineren pädagogiſchen Schriften ein kurzes Bild ſeines Lebens vorauszuſchicken.

I.

Johann Friedrich Herbart wurde am 4. Mai 1776 zu Oldenburg geboren. Sein Großvater war Rektor der lateiniſchen Schule zu Oldenburg und ſtammte aus dem hennebergiſchen Städtchen Oſthein in Franken als eines ſchlichten Leinwebers Sohn. Die Schulprogramme ſowie manche Gelegenheitsſchriften geben Zeugnis von ſeiner vielſeitigen Bildung und von ſeinem Geſchick und Eifer als Schulmann. Der zweitjüngſte ſeiner Söhne, Thomas Gerhard, Juſtiz- und Regierungsrat zu Oldenburg, iſt der Vater unſeres Johann Friedrich Herbart. Der Geiſt und die Vielſeitigkeit des Vaters fehlten ihm, er war vielmehr einſeitiger Beamter. Wie auf ſeiner Amtsſtube, ſo forderte er auch zu Hauſe Fleiß und Ordnung, blieb aber bei mangelnder Gemütstiefe ohne nachhaltigen Einfluß auf die Erziehung ſeines Sohnes.

Ganz entgegengeſetzten Charakters war Herbarts Mutter, Lucie Margarete, geborene Schütte. Sie war geiſtig beweglich, ehrgeizig, über die Grenzen des Familienkreiſes hinausſtrebend, aber ohne Gemütstiefe und warmes mütterliches Gefühl. „Ich that ſtets," ſchreibt ſie, „was die Vernunft mir ſagte."

Das Familienverhältnis der Ehegatten war bei diesen Charaktereigenschaften nicht immer das beste; ja es verschlimmerte sich mit der Zeit so, daß im Jahre 1801 die vollständige Trennung der Ehegatten erfolgte. Herbart blieb der einzige Sohn seiner Eltern. Dieser Umstand, sowie die durchaus kalte Umgebung, in der er seine Jugendzeit verlebte, sind von entscheidendem Einflusse auf seine geistige Entwickelung und seinen Charakter geworden. Da der Vater sich mit seinen Anordnungen auf Äußerlichkeiten beschränkte, so gewann die Mutter auf die Erziehung und Bildung des Sohnes den größten Einfluß. Ihrem Ehrgeiz schmeichelte der Plan, den Sohn später in einer glänzenden Laufbahn zu sehen. Bei ihrer raschen und kalt berechnenden Handlungsweise konnte die schönste Blüte des kindlichen Lebens, die warme Liebe und rückhaltlose Hingabe in der Seele des Knaben sich nicht entwickeln. Das Gemütsleben desselben blieb vielmehr kalt und öde.

Um so lebhafter wandte sich der wohlbeanlagte Geist des Knaben den Gegenständen des ersten Unterrichtes zu. Er erhielt denselben im elterlichen Hause von dem Lehrer Ülzen, der zugleich die Kinder des oldenburgischen Regierungsdirektors von Berger unterrichtete. Besondere Sorgfalt widmete Ülzen dem Religionsunterrichte. Dieser hielt sich zwar im allgemeinen strenge an den Lehrinhalt der protestantischen Kirche, erörterte aber nebenbei manche Frage aus der Moral, der Psychologie und der Metaphysik. Hierdurch wurde frühzeitig das spekulative Interesse des Knaben angeregt. Er mußte den Unterrichtsstoff selbständig aufschreiben, und aus den noch erhaltenen Heften geht hervor, daß er denselben mit einer Klarheit, Sicherheit und Selbständigkeit auffaßte und darstellte, die für sein Alter selten ist.

Neben dieser ungewöhnlichen Auffassungsgabe erwachte auch sehr frühe der lebhafte Trieb nach denkender Erfassung und Verarbeitung des Gelernten. Diesem Triebe kam der Religionsunterricht durch häufige Erörterung des Für und Wider entgegen.

Die Mutter wohnte meist dem Unterrichte bei, einerseits um ihrem Sohne bei seinen Arbeiten Hilfe leisten zu können — zu diesem Zwecke lernte sie z. B. das Griechische mit ihm —, andererseits um die Thätigkeit und den Einfluß des Lehrers zu überwachen.

Die lebhafte geistige Arbeit führte den jungen Herbart bald zu einer Verstandesreife, die weit über das Maß der Befähigung hinausreicht, welche Knaben seines Alters durchweg zu besitzen pflegen; und wenn Herbart später sagt, „daß der ganze Blick des wohlangelegten Knaben über sich gerichtet sei, daß, wenn er acht Jahre habe, seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweggehe", so entspricht dies den Erinnerungen an seine eigene Kindheit, ohne indes Anspruch auf allgemeine Gültigkeit zu haben.

Die geschilderten Jugendverhältnisse legten den Grund zu jenen Eigenschaften, die den späteren Charakter Herbarts auszeichnen; zu der Gründlichkeit, der Nüchternheit und Strenge bei seinen wissenschaftlichen Untersuchungen, zu der Selbständigkeit, die sein ganzes Denken und Handeln beherrscht.

Besondere Begabung und Vorliebe zeigte Herbart schon in seiner frühesten Jugend für die Musik. Er spielte Klavier, Violine, Violoncello und Harfe und erntete als elfjähriger Knabe wegen seiner Vorträge auf dem Klavier und dem Violoncello großen Beifall. Er erhielt infolgedessen die Erlaubnis, in einem Nebenzimmer den musikalischen Aufführungen am Hofe beizuwohnen. In späteren Jahren behielt er nur das Klavierspiel bei, trieb aber nebenbei musikalisch-theoretische Studien. Letzteren verdanken die psychologischen Bemerkungen zur Tonlehre aus dem Jahre 1811 ihre Entstehung.

Neben dem häuslichen Unterrichte besuchte Herbart in den Jahren 1785 und 1786 die Privatschule Kruses, des bekannten Historikers und spätern Professors in Leipzig. Dessen Unterricht regte ihn besonders zu selbständigen physikalischen Experimenten und zu mathematischen und geographischen Spielen an.

Im Herbste 1788 trat Herbart in die zweite Klasse der Lateinschule seiner Vaterstadt ein, welche während der Zeit seines Schulbesuches in ein Gymnasium umgewandelt wurde. Die Schule stand damals unter der Leitung des verdienten Rektors Manso, der in der ersten Klasse den gesamten Unterricht erteilte. Es ist begreiflich, daß dabei nicht alle Fächer gleich gut wegkamen. Herbart bedauert später lebhaft die auf diese Weise entstandenen Lücken und Mängel seiner Schulbildung. Er sagt: „Die Vorbereitung auf den Unterricht kostet mir sehr viel Zeit. Die Masse der Kenntnisse, die ich im

Gedächtnisse habe, ist nicht groß. Mein Studium bestand von jeher mehr im Denken als im Lernen; des letzteren hätte bei gleicher Anstrengung weit mehr sein können; und noch weit mehr, was ich schon wußte, würde mir nicht wieder entfallen sein, hätte ich einen planmäßigen Unterricht empfangen."

Während seiner Schulzeit führte Herbart ein einsames Leben, dem Verkehr mit seinen Mitschülern blieb er fast gänzlich fern, nur an Bonus und Langreuter, die um einige Jahre älter waren als er, schloß er sich enger an. Mit ihnen machte er häufig Spaziergänge, um seine Gesundheit zu kräftigen; er war nämlich klein und schmächtig und litt infolge eines Sturzes in einen Kessel mit heißem Wasser besonders an den Augen. Auf den Spaziergängen besprachen die Freunde eifrig den Unterrichtsstoff. Herbart brachte der Naturlehre und besonders den philosophischen Unterweisungen lebhafte Teilnahme entgegen. Einen Beweis hierfür liefert ein im Jahre 1790 entstandener Aufsatz mit der Überschrift: „Etwas über die Lehre von der menschlichen Freiheit." Der 14jährige Schüler leitet seine Arbeit mit den Worten ein: „Freiheit heißt Uneingeschränktheit des Willens. Die Lehre von der menschlichen Freiheit bestimmt den Grad, in welchem der menschliche Wille eingeschränkt oder uneingeschränkt ist. Einige Philosophen erklären ihn für völlig eingeschränkt und in allen seinen Handlungen abhängig. Ich kenne Gründe für und wider die menschliche Freiheit."

Ostern 1793 hielt Herbart als Schulältester die damals übliche Glückwunschrede an die abgehenden Primaner. Er behandelte darin das Thema: „Etwas über die allgemeinsten Ursachen, welche in Staaten das Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken." Diese Rede fand eine solche Beachtung, daß von Halem sie in seiner Zeitschrift: „Blätter vermischten Inhaltes" abdrucken ließ. Ostern 1794 verließ Herbart das Gymnasium. Diesmal hielt er die lateinische Abschiedsrede und verbreitete sich über „Ciceros und Kants Gedanken über das höchste Gut und den Grundsatz der praktischen Philosophie". „Unter den Abgehenden hatte Herbart sich," wie das Programm berichtet, „stets durch Ordnung, gute Aufführung, Eifer im Studieren und Beharrlichkeit ausgezeichnet und seine guten natürlichen Anlagen durch unermüdlichen Fleiß entwickelt und ausgebildet".

So nahm Herbart Abschied von der Schule. Seinem spekulativen Interesse hatte der bisherige Unterricht mannigfache Nahrung und fruchtbare Anregung gegeben. In den klassischen Sprachen hatte er ebenfalls eine tüchtige Grundlage gewonnen. Allerdings hatte er in dieser Hinsicht auch die damals auf den Schulen herrschende einseitige neuhumanistische Anschauung vom Studium des klassischen Altertums sich angeeignet und ist ihr zeitlebens treu geblieben. Schon in der oben erwähnten Glückwunschrede aus dem Jahre 1793 kommt diese Auffassung zum Ausdruck. Dort heißt es: „Das schönste Zeitalter der griechischen Kultur, von Solon und Thales bis zum großen Alexander von Macedonien, stellt uns so viele große und edle Handlungen dar, wie keine andere Periode der Geschichte. Nicht von dringenden Bedürfnissen gefesselt, nicht durch die Reize der Üppigkeit verführt, sondern von jeher an eine einfache Lebensart und an die Beschwerden der Jagd und des Krieges gewöhnt, behaupteten die damaligen Griechen im ganzen Herrschaft genug über ihre Sinnlichkeit, um des wohlthätigen Einflusses der vortrefflichen Sittenlehren empfänglich zu sein, welche Dichter, Gesetzgeber und Philosophen ihnen so nachdrücklich und populär vortrugen.“ Die Römer werden mit minderem Lobe bedacht, das Mittelalter aber als „dicke Finsternis“ bezeichnet, die erst jetzt geschwunden ist infolge des Wiederauflebens der „unschätzbaren Trümmer der alten Litteratur“.

II.

Zu Ostern 1794 bezog Herbart die Universität Jena. Seine Mutter, deren Verhältnis zu ihrem Gatten sich immer trüber gestaltet hatte, begleitete ihn dorthin. Sie wollte dem Sohne wegen seiner körperlichen Schwächlichkeit und seines immer noch andauernden Augenleidens möglichst nahe sein. Für die Folge ließ sie sich dauernd in Jena nieder.

Hier hatte um diese Zeit die lebhafte Anteilnahme der studentischen Jugend an der französischen Staatsumwälzung und die Begeisterung für die mächtig aufblühende deutsche Dichtkunst das specifische Studenten- und Burschenleben in den Hintergrund gedrängt. Es herrschte ein lebhafter und ungezwungener Verkehr zwischen den Studierenden. Hartenstein

berichtet hierüber nach den Mitteilungen eines Augenzeugen: „Während der ganzen Zeit meines akademischen Lebens in Jena habe ich z. B. nie Veranlassung oder Gelegenheit gefunden, einen sogenannten Kommers, Landesvater u. s. w. mitzumachen. Wenn man dergleichen Lärm im Vorübergehen vernahm, hieß es unter uns: „Wie sich die platten Burschen freuen!“ — Während meines Lebens in Jena habe ich in den Ferien mehrmals meine gleichzeitig in Göttingen studierenden Landsleute besucht. Die Physiognomie beider Universitäten bot damals den schneidendsten Kontrast. Wenn es in Jena zu den gewöhnlichsten Erscheinungen gehörte, daß unmittelbar nach Beendigung einer interessanten Vorlesung die Zuhörer sich haufenweise auf der Straße gruppierten, um sich über das Vernommene lebhaft zu unterhalten, wie man gar keinen Anstand nahm, jemand, dessen besondere Aufmerksamkeit im Kollegium bemerkt worden, wenn man ihn auch sonst gar nicht kannte, beim Zusammentreffen auf einem Spaziergange anzureden und im Tone der Emmausjünger mit ihm zu verkehren — so würde ein solcher Versuch in Göttingen mit den Worten: „Mein Herr, ich erinnere mich nicht, daß wir uns gegenseitig vorgestellt wurden“, schnöde zurückgewiesen worden sein. In Göttingen wurden beim Beginn einer Vorlesung die Zuhörer nach ihrem Stande klassifiziert und von den Professoren als Hochgeboren, Hochwohlgeboren und Wohlgeboren angeredet; das hätte in Jena keiner wagen dürfen, ohne ein allgemeines Gelächter zu riskieren. Edelleute, die auf Bildung Anspruch machten, schämten sich gewissermaßen ihres Adels, das Wörtlein von kam ihnen weder in den Mund noch in die Feder.“ [1]

Jena war damals der Mittelpunkt der philosophischen Bewegung in Deutschland. Professor Reinhold, ein eifriger und begeisterter Anhänger Kants, hatte durch seine Vorlesungen und namentlich durch seine im deutschen Merkur veröffentlichten Briefe über Kantische Philosophie erfolgreich für die Verbreitung und das Verständnis der neuen Lehre gewirkt. Unmittelbar vor Herbarts Ankunft war Reinhold nach Kiel übergesiedelt. An seine Stelle trat Fichte, gleich seinem Vorgänger ein begeisterter Kantianer, im übrigen aber ein Mann von ungleich

[1] Hartenstein, J. F. Herbarts kleinere philosophische Schriften. S. XVII.

höherer geistiger Kraft. Im ersten Jahre seiner jenenstischen Wirksamkeit verhalf ihm seine „Wissenschaftslehre“ zu europäischer Berühmtheit, und seine glänzende rednerische Begabung, verbunden mit persönlicher Liebenswürdigkeit, entfachte in der studentischen Welt ein sehr reges und allseitiges Interesse für philosophisches Studium.

Unter diesen Umständen betrat Herbart Jena. Kein Wunder, daß sein nach Veranlagung und Vorbildung zur Philosophie neigender Sinn hier mächtig angeregt wurde. Der Vater hatte ihn zwar fürs Rechtsstudium bestimmt; jedoch hatte er darein gewilligt, wenn auch mit innerem Widerstreben, daß der Sohn das erste Jahr sich ausschließlich der Philosophie widme. Diese beschäftigte indes bald in solchem Grade das ganze Denken und Streben des Jünglings, daß er sich entschloß, die Gelehrtenlaufbahn einzuschlagen. Im Jahre 1796 erlangte er von seinen Eltern durch die Vermittlung eines Freundes das Zugeständnis, daß sie den Gang seiner Studien durch bindende Vorschriften nicht zu stören und einseitig zu beeinflussen versprachen. Herbart führte auch als Student ein abgeschlossenes, einsames Leben. Wichtig für seine geistige Entwickelung wurde die persönliche Bekanntschaft mit Fichte, welche die weltmännisch gewandte Mutter Herbarts vermittelte, sowie sein Eintritt in die „litterarische Gesellschaft“. Dieselbe war kurz vor Fichtes Ankunft in Jena von zwölf Studierenden gegründet worden. Sie nannte sich auch die Gesellschaft der freien Männer, weil keiner, der Mitglied einer akademischen Verbindung war und infolgedessen sich eines Teiles seiner Freiheit begeben hatte, in dieselbe eintreten konnte. Die Mitglieder versammelten sich wöchentlich einmal abends in einem von der Gesellschaft gemieteten Gartensaale. Ein Mitglied las einen von ihm verfaßten Aufsatz über einen wissenschaftlichen Gegenstand vor. Das Gehörte, oder auch eine andere wissenschaftliche Frage, bildete den Stoff der Unterhaltung. Die Gesellschaft war eine streng geschlossene und bewahrte diesen Charakter namentlich dadurch, daß sie für die Neuaufnahme von Mitgliedern Einstimmigkeit forderte, und daß der Eintritt nur auf Einladung der Gesellschaft, nicht aber durch Anmeldung seitens des Eintretenden erfolgen konnte. Die Gesellschaft stand bei den Studierenden in Achtung und Ansehen, auch einzelne

Professoren, so Fichte und Paulus, verkehrten in derselben. Herbart wurde Mitglied der Gesellschaft und gewann in ihrem Kreise eine Anzahl von Freunden, mit welchen er lange Zeit enge verbunden blieb, und deren Namen in seinen Briefen öfters wiederkehren. Wir nennen von ihnen: Smidt, den späteren Oberbürgermeister von Bremen, dem Herbart seine „Allgemeine Pädagogik" widmete, sowie den Theologen Fischer, durch dessen Vermittlung Herbart später die Erzieherstelle in der Schweiz erhielt. Anfangs war er eifriges Mitglied der Gesellschaft; später erkaltete sein Interesse für dieselbe, weil er die wissenschaftliche Anregung, die er dort gesucht und gefunden hatte, nunmehr vermißte. „Unsere Gesellschaft," so erzählt er in einem Brief an Smidt, „ist tief von ihrer Höhe herabgesunken. Der Mitglieder sind so wenige, und der Einzige, der Lust und Kraft, für sich etwas zu thun, in sich vereint, ist Böhlendorf. Daß sie mir jetzt unendlich weniger, als anfangs Bedürfnis sei, wirst du dir wohl erklären können. Ihr Schatten existiert indessen noch, und es ist möglich, daß er wieder belebt werde."

Herbart arbeitete für die litterarische Gesellschaft mehrere Abhandlungen aus, welche insofern von Bedeutung sind, als sie die einzigen Anhaltspunkte für die allmähliche Ausgestaltung seines Gedankenkreises abgeben. Hierhin gehört zunächst der Aufsatz: „Einige Bemerkungen über moralische und ästhetische Ideale, veranlaßt durch Rists Aufsatz über diesen Gegenstand" (1794). Diese Arbeit enthält die Grundgedanken der Fichteschen Wissenschaftslehre und beweist, daß Herbart zur Zeit ihrer Abfassung nicht bloß Schüler Fichtes, sondern auch überzeugter Anhänger desselben war. Diese letztere Zeit kann allerdings nur eine kurze gewesen sein, wie zwei weitere Aufsätze aus dem Jahre 1796 zeigen. Dieselben sind betitelt: „Versuch einer Beurteilung von Schellings Schrift: Über die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt" und „Über Schellings Schrift: Vom Ich, oder dem Unbedingten im menschlichen Wissen." Die Kritik dieser beiden Aufsätze richtet sich formell gegen Schelling; da dieser aber Fichtesche Gedanken vorträgt, so wenden sich die Einwürfe Herbarts sachlich gegen das System Fichtes. Herbart legte die Aufsätze Fichte zur Beurteilung vor, und dieser fügte auch einige kurze Bemerkungen bei, die

Herbart seinerseits wieder mit Anmerkungen versah.[1] Herbart suchte auf diese Weise von dem gefeierten Lehrer selbst eine Antwort zu erhalten auf wichtige Bedenken, die er schon damals gegen dessen System hegte.

Diese Erwartung bestätigte sich allerdings nicht; einmal waren dazu Fichtes Anmerkungen zu kurz, dann aber hat Fichte auch mehrere Einwürfe nicht in dem Sinne des Fragenden aufgefaßt. Interessant sind diese Aufsätze weiterhin noch deswegen, weil sich in ihnen schon einige der grundlegenden Gedanken der späteren Herbartschen Metaphysik finden. Dies im einzelnen zu zeigen, liegt für unsere Aufgabe zu fern ab. Hervorgehoben sei nur, daß er schon hier jene Widersprüche im Ich findet, welche ihn später zu seiner eigentümlichen Erklärung des Selbstbewußtseins, und in weiterem Sinne zu der mechanischen Auffassung des Seelenlebens überhaupt führten. „Es ist hier der Punkt", so bemerkt Hartenstein, „von welchem aus der Scheideweg der beiden wichtigsten Richtungen der deutschen Philosophie nach Kant beginnt." (Des strengen Realismus und des strengen Idealismus.)

Die Unhaltbarkeit der Fichteschen „Wissenschaftslehre", sowie jeder idealistischen Weltauffassung, stand für Herbart bereits im Sommer des Jahres 1796 fest. Von nun an zieht sich der Kampf gegen den Idealismus als roter Faden durch seine gesamte Wirksamkeit. Auch in seinen pädagogischen Schriften hebt er mit Recht bei jeder Veranlassung hervor, daß die transcendentale, d. h. unbedingte Freiheit, wie sie der Idealismus lehrt, jede erziehliche Einwirkung schlechthin unmöglich mache.[2] Nach seinen eigenen Worten war er in philosophischen Fragen von nun an auf die Kraft seines eigenen Denkens angewiesen. Unterm 27. Juni 1796 (bezw. 1. Juli) schreibt er an Smidt: „Besonders bin ich für diesen Sommer stark beschäftigt, endlich mit der Wissenschaftslehre aufs reine zu kommen, d. h. — im Vertrauen gesagt — mir selbst eine zu machen; denn, obgleich ich ohne Fichte zu gar nichts gekommen sein würde, so kann ich doch von seinem Buche, so wie es bis

[1] Siehe Hartenstein, Herbarts sämtliche Werke. Bd. XII. S. 16.
[2] Vergleiche die Abhandlung: „Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik." Unten Nr. 8.

jetzt da ist, eigentlich nicht eine einzige Seite als reinen Gewinn für die Wissenschaft ansehen." [1]

Bei aller Schärfe des sachlichen Gegensatzes hat Herbart indes seinem Lehrer stets ein dankbares Herz bewahrt für die Anregung zu einem strengen philosophischen Denken. Er sagt: „Fichte hat mich hauptsächlich durch seine Irrtümer belehrt; und das vermochte er, weil er in vorzüglichem Grade das Streben nach Genauigkeit in der Untersuchung besaß. Mit diesem Streben und durch dasselbe wird jeder Lehrer der Philosophie seinen Schülern nützlich werden; ohne Genauigkeit bildet der Unterricht in der Philosophie nur Phantasten und Thoren." [2]

Die einzelnen Schritte in der nun folgenden Entstehung und dem allmählichen Ausbau seines philosophischen Systems lassen sich nicht mit Bestimmtheit verfolgen; außer einzelnen Äußerungen in seinen Briefen fehlt es hierfür an Anhaltspunkten. Dies hängt mit Herbarts Art zu arbeiten zusammen. Solange er über einen Gegenstand nicht zur vollen Klarheit gekommen war, vermied er es, darüber irgend welche Aufzeichnungen zu machen. Dagegen konnte er Tage und Wochen lang in angestrengtestem Nachdenken über ein Problem verharren. Dann liebte er es, im vertrauten Kreise einiger Freunde sich darüber auszusprechen. Dieser Art des Arbeitens blieb er zeitlebens treu, und ihr verdankte er die ausgezeichnete Sicherheit und Gewandtheit in der Darstellung, welche seine Vorträge auszeichnete; nie benutzte er eine Vorlage oder irgend welche Aufzeichnung, er sprach vielmehr stets vollkommen frei. Andererseits befähigte ihn diese Art des Arbeitens, in überraschend kurzer Zeit seine Schriften abzufassen; so meldet er unterm 23. August 1806 an Karl von Steiger: „Nur heute Mittag erst ist meine Logik in die Buchdruckerei gegangen. Lachen wirst du, wenn ich sage, daß sie erst gestern Mittag angefangen wurde und in weniger als 24 Stunden ganz und gar geschrieben ist. Versteht sich, nach vorgängiger achttägiger Meditation, und wie du weißt, vieljähriger Übung — denn gelernt habe ich die Logik als Knabe von elf Jahren." [3]

---

[1] Ziller, Reliquien. S. 28. [2] S. W. Bd. VII. S. 28.
[3] Ziller, Reliquien. S. 158.

Herbart arbeitete in Jena mit großem Eifer. Die philosophischen Probleme waren ihm nicht bloß Fragen kühler Überlegung, sondern Lebensfragen, die tief in sein Gemüt und in seinen sittlichen Gedankenkreis eingriffen. Die Größe und Schwierigkeit seiner Aufgabe, seine immer noch schwankende Gesundheit, sein oft getrübtes Verhältnis zu seinem Vater, endlich die stets wachsende Entfremdung der Eltern, alles dieses erzeugte in ihm eine Zeitlang eine trübe, düstere und lebensmüde Stimmung. Ein Bild derselben geben zwei Blätter aus dem Jahre 1796, die Hartenstein mitteilt. Das erste ist überschrieben: „Ein Augenblick meines Lebens." Das zweite ist ein Gedicht. Während in diesem letzteren eine glühende Sehnsucht nach endlicher Lösung aller Zweifel sich ausspricht, läßt uns das erste Blatt einen tiefen Blick in die trübe und düstere Gedankenwelt Herbarts thun. Dasselbe möge hier mitgeteilt sein. Es lautet:

„Düsterer Gedanken voll ging ich einsam am Flusse. Umsonst bot mir die Natur ihren freundlichen Morgengruß, umsonst lächelten mir die grünen Fluren, schimmerte mir der zarte Nebel der Frühe im milden Sonnenglanze; beschämt über mich selbst stand ich da; unmöglich konnte ich den freundlichen Gruß erwidern. — Auf dem hohen Felsenufer stand ich still und sah hinab in die Tiefe. Zwei Schritte, so sprach ich zu mir, nur zwei Schritte bis hinunter! — Der Fluß ist trübe wie dein Sinn! Der heitere Sonnenstrahl ist nicht dein Element! — Wozu in deiner Brust der reinen Menschheit Bild? In nächtliches Dunkel gehüllt steht es da, unbewundert, kaum geahndet. Kann nicht der innern Wahrheit Sonne die Nacht durchbrechen und es mit hellem Strahle beleuchten, — wohlan, so zerschelle es an diesem Felsen, so wirble der Fluß die Trümmer mit sich fort, so führe er die grübelnden Fragen, die beklemmenden Zweifel mit ins weite Meer der Vergessenheit und des ewigen Schlafes!" — Mein Blick irrte auf den Wellen umher. Bis in die Mitte war der Fluß vom Ufer beschattet, darüber hinaus sah ich meinen eigenen Schatten schweben, er ahmte meine unsteten Bewegungen nach. — „So recht, du wirst an meiner Stelle hier wanken, wirst die Stätte meines Endes bezeichnen, wirst den Freunden meinen letzten Seufzer wiederholen, in ächzenden Lauten meinen Abschied,

meine Wünſche ihnen ſtammeln, ihnen ſagen, wie mir war, und was ich ward, ſchauerlich wirſt du ihnen tönen, wehmütig, doch gern werden ſie deiner Warnung horchen und ihr folgen; nicht nach dem Unerforſchlichen fragen; nicht eigene unbetretene Wege ſuchen, nicht ſich ſelbſt ſie führen wollen; auf der großen Straße werden ſie bleiben, mit kindlichem Sinne werden ſie kindlich ſich freuen, ſie werden nicht die Geſchenke der Natur gegen ſelbſterworbene Trophäen, nicht Einfalt gegen Weisheit, noch Unſchuld gegen Tugend vertauſchen wollen. O! all ihr Lieben, ihr Eltern, Verwandte, Freunde, all ihr Lieben, Teuren, nah und fern! Wenn ihr wüßtet —“ Indem ich zu mir und den Meinigen redete, war ich unvermerkt fortgewandelt; höher war ich geſtiegen; denn das Ufer erhob ſich mehr und mehr. Ich wandte mich um nach meinem Schatten; ſiehe, da wandelte er am jenſeitigen Ufer, auf blumigen Raſen, freundlich ſcherzten mit ihm die ſchimmernden Tropfen des Taus am nahen Gebüſche. Meinen Pfad hatte ich verfolgt, die Höhe war erreicht, drum hatte ihn der Sonnenſtrahl über die Wellen getragen. Es war ein ſchöner Augenblick! Die Fülle der Freude und des Mutes und der Hoffnung kehrte mir wieder. „So will' ich höher und höher denn ſtreben, mit feurigem Eifer raſtlos kämpfen, bis die Gruft ſich öffnet; Phöbus wird dann ſeinen Strahl mir nachſenden; nicht im morſchen Kahn, nein, im Lichte der Wahrheit werde ich dahinſchweben über die heiligen Fluten und Elyſiums Fluren begrüßen.“ [1]

So war Herbarts Inneres von Zweifel, Trübſinn und Lebensüberdruß zerriſſen. Es fehlte dem hochſtrebenden Jünglinge, das muß man ſchmerzlich bedauern, die tiefe und warme Religioſität, aus welcher er in ſo trüben Stunden Kraft und Stärke hätte ſchöpfen können. Gewiß war er nicht ungläubig, aber der Religionsunterricht ſeiner Jugend hatte ſich zu einſeitig an ſeinen Verſtand gewandt, ſein Gemüt war dabei leer ausgegangen, und dies war um ſo bedauerlicher, als ſeine Mutter, wie auf andern Gebieten, ſo auch in religiöſer Hinſicht keinen tiefen und wahrhaft bildenden Einfluß auf ihn gewonnen hatte.

---

[1] Hartenſtein, kleinere philoſophiſche Schriften. S. XXIX—XXXI.

III.

Das Jahr 1797 brachte für Herbart eine wichtige Änderung in seinen Lebensverhältnissen. Fischer, ein Freund Herbarts aus der litterarischen Gesellschaft, hatte von Herrn von Steiger, dem Landvogte von Interlaken, Vollmacht erhalten, für dessen drei älteste Söhne einen Hauslehrer auszuwählen. Eines Abends kamen die Freunde zur Besprechung der Angelegenheit zusammen. Herbarts Mutter entschied in ihrer raschen Weise die Angelegenheit, indem sie ihrem Sohne die Frage vorlegte: „Warum nimmst du die Stelle nicht selbst an? — Mein Gott, Mutter, wie könnte ich daran denken! — Warum nicht? - Ich bin hier ja lange noch nicht fertig, und dann muß ich doch wenigstens ein halbes Jahr die Göttinger Bibliothek benutzen. — Was machst du denn hier? Collegia hörst du nicht, du studierst alles allein und gehst dann hin und sprichst mit den Professoren darüber; das kann alles nach einigen Jahren auch noch geschehen . . . . . Er war wie angedonnert. — Noch einmal, ich stehe für alles, auch für die Erlaubnis von deinem Vater.“ [1]

So entschloß sich denn Herbart, „den Anblick des Fuchsturmes mit dem der Alpen zu vertauschen“. Der Entschluß wurde ihm um so leichter, als eine Anzahl seiner Freunde aus der litterarischen Gesellschaft mit ihm die Reise in die Schweiz machten. Er hoffte, nach einigen Jahren seine Lehrer und seine Freiheit am selbigen Platze wieder zu finden, „fähiger, sie zu benutzen, vielleicht auch mit tieferem Gefühle ihres Wertes.“ [2] Am 25. März 1797 verließ er Jena. Die Mutter begleitete ihn bis Kassel.

Das Haus, in welches Herbart eintrat, gehörte zu den angesehensten und ältesten aristokratischen Geschlechtern Berns; gleichwohl wurde Herbart sehr zuvorkommend, ja sogar herzlich aufgenommen, und man gewährte ihm, nach seinen eigenen Worten, den Rang eines Familiengliedes. Die Steigersche Familie zählte damals sieben Kinder, von welchen die drei ältesten: Ludwig, Karl und Rudolf in Erziehung und Unterricht der Leitung Herbarts anvertraut waren. Im Winter

[1] Ziller, Reliquien. S. 54.
[2] ebend. S. 42.

wohnte die Familie in Bern, vertauſchte aber im Sommer dieſen Aufenthalt mit dem eine Stunde von Bern prächtig gelegenen Landgute Märchlingen. Herbart fühlte ſich im Kreiſe der Familie, umgeben von der großartig ſchönen Alpenwelt, ſehr glücklich.

Er ſchildert den Wirkungskreis, in welchen er eintrat, folgendermaßen: „Das Stück Land, das man mir zu bearbeiten gegeben hat . . . . ., iſt von der Natur nicht vernachläſſigt; aber es hat ſchrecklich lange brach gelegen, iſt hart und feſt geworden, und man muß mit allen Kräften graben, ehe man etwas darauf ſäen kann. Dagegen ſind alle Werkzeuge, die ich gebrauchen kann, im Überfluſſe da, und der Ruheplätzchen auch genug und zum Teil ſehr ſchön, wo ich froh werden oder über das, was ferner zu thun iſt, nachſinnen kann. Freundliche Geſichter und hilfreiche Hände, ſofern Hilfe möglich iſt, und Achtung und Gefälligkeit, und vor allen Dingen völlige Freiheit in der Anordnung der Arbeit, verbunden mit dem größten Intereſſe an ihrem Erfolg — das war es, was ich nötig hatte, und das habe ich im Hauſe des Landvogts Steiger gefunden. Überdas eine Familie, und den Rang eines Gliedes der Familie, einen Rang, den ich gewiß nicht hingäbe, böte mir auch Steiger den weißen Steinbock, den er im Wappen führt, dafür an. — Der Mann iſt Mann, und die Frau iſt Frau, und die 7 Kinder ſind Kinder. Sie alle ſind wirklich, was ſie ſind, und befriedigen ſo wenigſtens die Forderungen der Wahrheit, wenn auch nicht die Bitten der Schönheit.“[1] „Er iſt die Pünktlichkeit und Gewiſſenhaftigkeit ſelbſt; dabei iſt er aber kein Pedant, iſt beinahe ohne Vorurteile, iſt äußerſt empfänglich für alles, was man ihm mit Gründen darzuſtellen weiß, und kann zu Zeiten auch froh ſein und ſcherzen. Unter ſeiner Regierung lebt das Haus in ſtiller Gleichförmigkeit fort, die Frau in ihrer immer dauernden Sanftheit, Güte und Milde, die Kinder in ihrer Fröhlichkeit. Das Haus iſt kein Tempel des Genies, aber die Wohnung des geſunden Menſchenverſtandes.“[2]

Alle zwei Monate ſollte Herbart über die Fortſchritte ſeiner Schüler, über ſeine Erfahrungen und ſeinen Unterrichts-

[1] Ziller, Reliquien. S. 50 u. 51. [2] ebend. S. 51 u. 52.

plan an den Landvogt schriftlichen Bericht erstatten. Ob diese Berichte sämtlich zur angegebenen Zeit geliefert worden sind, wissen wir nicht; nur fünf derselben sind erhalten. Für das Verständnis der Pädagogik Herbarts und für die Würdigung seiner Persönlichkeit sind die erhaltenen Berichte bedeutsam und wertvoll.

Die drei Knaben, welche seiner Leitung und Obsorge anvertraut waren, zeigten große Abweichungen in Anlagen und geistiger Eigenart. Der älteste, der 14jährige Ludwig, war körperlich kräftig, geistig lebhaft und von gesundem Menschenverstande, aber gemütlich kalt und schwer anzuregen, so daß es Herbart nicht gelingen wollte, einen nachhaltigen Einfluß auf ihn zu gewinnen. Der 10jährige Karl dagegen war, wenn auch eigensinnig und wild, doch andererseits fleißig, aufgeweckt, wißbegierig und von empfänglichem Gemüte und leicht zugänglichem Wesen, so daß Herbart eine innige Zuneigung zu ihm faßte, welche sich später in herzliche Freundschaft verwandelte. Der jüngste, 8jährige Rudolf, war noch ganz Kind, ein Kind, wie man es wünschen mag.

Dem mit seltenem Scharfblicke begabten jugendlichen Erzieher boten die geschilderten Verhältnisse ein reiches Beobachtungsfeld. Seine tägliche Beschäftigung veranlaßte ihn, schon gefaßte Ansichten zu prüfen, weiter stellte sie ihm neue philosophische und pädagogische Fragen. Die Berichte bestätigen wiederholt, wie seine Gedankenwelt gärt, wie er sich Zeit erbittet für eigene Arbeiten; andeutungsweise teilt er mit, daß er in wichtigen grundsätzlichen Fragen zur Klarheit gediehen ist. „Mein Mut wuchs, ich ging den Folgerungen aus meinen ersten Grundsätzen, die so freien Wirkungskreis fanden, weiter nach, kam auf manche mir selbst neue Idee, und immer mehr nahm in mir der Einklang, die Klarheit, die Evidenz meiner Überzeugung zu."

In den Berichten finden sich bereits manche wichtige Punkte des spätern Herbartischen pädagogischen Systems. Er spricht schon hier von der „vortrefflichen Vielseitigkeit des Interesses", er führt aus, daß die Zuverlässigkeit des Planes der Erziehung ihren Wert giebt, daß sie „ihren Erfolg, wo nicht mit Gewißheit, so doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersehen müsse, daß sie aufhöre, Erziehung zu sein, wenn sie sich ohne die

äußerste Not bloßen Möglichkeiten preisgebe". Er unterscheidet schon zwischen „regieren" und „erziehen", er denkt sich „den Unterricht an zwei fortlaufende Hauptfäden geknüpft, einen für den Verstand, den andern für die Empfindung und die Einbildungskraft". Auch die Grundlagen seiner späteren Forderungen an die sittliche Erziehung sind enthalten in diesen Berichten. Er bedauert, daß seinem Schüler der Gedanke an Gott zu früh gegeben wurde, und daß die Vorstellung von Gott ihm deshalb langweilig und widerlich geworden sei. Er ist ferner bereits überzeugt von der hohen Macht des Unterrichtes als Erziehungsmittel, von der Notwendigkeit, dem Schüler „ein richtig und stark gezeichnetes Bild von dem zu geben, was die Menschheit überhaupt sein könnte und sollte"; daher denn auch seine Wertschätzung der Odyssee als Stoff für den Unterricht.

Die Berichte zeigen, daß Herbart seine ganze Kraft, sein bestes Wissen und Können der Erziehungsarbeit widmete. Beständig war er im Kreise seiner Zöglinge, auch abends gehörte er ihnen; nur in Bern bat er Herrn von Steiger um einen freien Abend wöchentlich, „nicht für eine L'hombrepartie, sondern für einen sehr engen Kreis von Freunden". Aber auch seine eigenen wissenschaftlichen Pläne verlor er nicht aus den Augen. Das Problem des *Selbstbewußtseins*, auf welches ihn sein Widerspruch gegen Fichte hingewiesen hatte, beschäftigte ihn damals sehr lebhaft; und noch während seines Schweizer Aufenthaltes fand er die später von ihm gegebene Lösung desselben und mit dieser Lösung zugleich die Grundlage seiner Psychologie. Im Jahre 1798 führte er schon die ersten psychologischen Rechnungen aus. Auch auf die allgemeinen metaphysischen Begriffe seines spätern Systems trieben ihn seine psychologischen Ansichten immer mehr hin, ohne daß er jedoch schon damals in diesen Dingen zu völliger Klarheit gekommen wäre.

Herbart hatte seinen Erziehungsplan auf die Voraussetzung gebaut, daß sein Aufenthalt im Steigerschen Hause ihm Zeit gebe, denselben ungestört von einem Ende bis zum andern zu durchmessen. In dieser Voraussetzung sah er sich getäuscht. Die großen politischen Ereignisse am Schlusse des vorigen Jahrhunderts griffen in seine Wirksamkeit störend ein.

Die Zustände des Waadtlandes boten Frankreich Veranlassung zur Einmischung in die innern Verhältnisse der Schweiz.

Die Bewohner von Waadt wurden von der herrschenden Berner Aristokratie als bloße Unterthanen angesehen und mit Härte und Strenge behandelt. Eine weit verbreitete Unzufriedenheit und eine tiefe Gärung waren die Folgen dieser Behandlung. Viele angesehene Waadtländer, an ihrer Spitze der Oberst Cäsar Laharpe, flohen nach Paris und riefen die Hilfe Frankreichs an. Dem Pariser Direktorium kam diese Aufforderung sehr willkommen, weil es sich für den ägyptischen Feldzug der in der Schweiz aufgehäuften Schätze zu bemächtigen strebte. Ein französisches Heer rückte 1798 in Waadt ein und erklärte das Gebiet als unabhängige „lemanische Republik". Infolgedessen kam es zum förmlichen Kriege. Die Berner boten ein Heer auf, wurden aber besiegt, und in kurzer Frist rückten die Franzosen in Bern ein. Mit gierigen Händen griffen sie in die vollen öffentlichen Kassen, nahmen den Staatsschatz weg und raubten alles, was sie erreichen konnten.

Herr von Steiger hatte seinen ältesten Sohn Ludwig dem Heere eingereiht, ungeachtet des lebhaftesten Widerspruches Herbarts. Dieser glaubte nämlich, es werde nicht zum Kampfe kommen, und von einem müßigen Lagerleben befürchtete er für Ludwigs Charakter die schlimmsten Folgen. Diese Befürchtungen erfüllten sich indes nicht, Ludwig war vielmehr durch eigene Erfahrung empfindlich gegen das Böse geworden.

Indes brachten die geschilderten Verhältnisse für Herbart manche Unbequemlichkeit und Störung mit sich. Er hatte beim Herannahen des französischen Heeres mit der Steigerschen Familie die Stadt verlassen und ins Berner Oberland flüchten müssen. Nach dem Einrücken der Franzosen wurde von Steiger mit schwerer Kriegssteuer belegt, und täglich drohte ihm Gefahr, als Geisel weggeführt zu werden. Er bewahrte jedoch in dieser kritischen Lage vollkommene Ruhe und folgte mit aller Hingebung und Teilnahme dem Unterrichte seiner Kinder.

Die äußeren Verhältnisse kamen bald wieder ins alte gewohnte Geleise. Aber Herbart fand seine Ruhe und seinen Gleichmut nicht sobald wieder, es bemächtigte sich seiner vielmehr eine lebhafte Mißstimmung. Er hatte gesehen, daß er zwar bei geringen Angelegenheiten, aber nicht bei wichtigen Ereignissen, wie dem Eintritt Ludwigs ins Heer, die auf die Erziehung den wesentlichsten Einfluß haben, seine Meinung

sagen durfte. „Befremdet," so äußert er, „hat mich indessen in hohem Grade, daß von den Grundsätzen, nach welchen Ludwig bisher unter so strenger Aufsicht gehalten wurde, nun so plötzlich und so weit abgesprungen . . . . . werden soll." „Kalte Überlegung zwingt mich zu bekennen, daß mein bisheriger Plan jetzt eine wahre Ungereimtheit geworden ist." Er legte denn auch denselben beiseite und kehrte „zur alten, gewöhnlichen Heerstraße zurück, auf der, eben weil schwerlich eine Spur eines wahren Planes da ist, auch kein Zufall sonderlich ungelegen sein kann". Wie bei Ludwig Plan und Arbeit durchkreuzt worden war, so konnte es bei Karl und Rudolf wieder geschehen. Zudem empfand Herbart das lebhafte Bedürfnis, seiner eigenen Arbeit mehr Zeit und Kraft zu widmen, und in dieser Hinsicht schienen ihm die „abgerissenen und bestimmungslosen Arbeiten", welche er nunmehr trieb, bedeutungs- und wertlos. Am liebsten hätte er deshalb das Steigersche Haus verlassen. Der Gedanke jedoch, daß hierdurch die Erziehung Karls und Rudolfs empfindlichen Schaden leiden müsse, entschied für einstweiliges Bleiben.

Er beharrte bei diesem Entschlusse auch gegenüber der Aufforderung seiner Eltern zur Rückkehr. Herbarts Mutter hatte auf den Umstand, daß unter den Söhnen Steigers jedenfalls der zukünftige Regent von Bern sein werde, große Hoffnungen gebaut. Diese sanken mit der politischen Umgestaltung, welche die Franzosen herbeigeführt hatten, in nichts zurück. Die Eltern machten ihrem Sohne nunmehr den Vorschlag, den Posten eines Reisebegleiters bei einem oldenburgischen Prinzen anzunehmen.

Herbart lehnte den Vorschlag ab in einem umfangreichen Briefe vom letzten Juni 1798[1] unter genauer Darlegung seiner Pläne für die Zukunft. Er sagt, von dem spekulativen Gedankenkreise, den er in der Muße von drittehalb Jahren gewonnen habe, und der den Keim von vielen folgenden Überzeugungen zu enthalten scheine, könne er sich nicht trennen und seinen Arbeiten plötzlich jene veränderte Richtung geben, wie es der Posten als Reisebegleiter verlange. „Jetzt erhebt mich," so bemerkt er wörtlich, „eine innere Gewißheit über die Systeme

[1] Siehe: Ziller, Reliquien. S. 60 u. ff.

unſerer Zeit, das Fichteſche ſo wenig als das Kantſche ausgenommen; ſollte ich auch irren, ſo halte ich es doch für ein großes Glück, ohne Führer und ohne Furcht ein Feld durchwandern zu können, das ſich bei jedem Schritte zu erweitern ſcheint."

Er lehnte deshalb den Vorſchlag der Eltern ab und blieb bei ſeinem Plane eines mehrjährigen Aufenthaltes im Steigerſchen Hauſe. Dieſen Plan faßte er um ſo zuverſichtlicher ins Auge, als Herr von Steiger, mit dem er über die Sache ausführlich geſprochen, ihm eine Erleichterung der Arbeit in Rückſicht auf die eigene Ausbildung in der zuvorkommendſten Weiſe zugeſichert und ſeine Wünſche ſo ſchnell, ſo heiter und unbedenklich erfüllt habe, daß er frohen Mut zur Arbeit mitbringen könne. Nach Beendigung ſeiner Thätigkeit im Steigerſchen Hauſe und nach Vollendung ſeiner Univerſitätsſtudien hoffe er eine Verſorgung in einer philoſophiſchen Profeſſur zu finden, Fichtes wiederholte Zeugniſſe und mehr noch die Proben, die er ſich ſelbſt abgelegt habe, verſicherten ihn deſſen.

Bald nahmen jedoch die Ereigniſſe eine Wendung, welche raſch die Löſung ſeines Verhältniſſes zum Steigerſchen Hauſe herbeiführte. Die Berner Ariſtokratie ſtand der politiſchen Umgeſtaltung, welche die Franzoſen den Schweizern aufgezwungen hatten, mit Haß und Groll gegenüber. Als daher die Kunde von den Siegen Nelſons bei Abukir, des Erzherzogs Karl bei Oſterach und Stockach, ſowie von den Bündniſſen Rußlands, der Pforte und Öſterreich gegen Frankreich in die Schweiz gelangte, beſchloß man hier, das verhaßte helvetiſche Direktorium durch eine Gegenrevolution zu ſtürzen. Herr von Steiger nahm lebhaften Anteil an dieſer Bewegung. Für die Familie gab es wieder unruhige, aufgeregte Tage, und Herbart erfuhr abermals eine empfindliche Störung in dem gleichmäßigen Gange ſeiner Erzieherthätigkeit, vollends ging ihm die Ruhe und Sammlung verloren, die er für ſein eigenes Forſchen bedurfte. Unbegreiflich fand er das veränderte Verhalten ſeines Hausherrn. Dieſer hatte die neue Verfaſſung beſchworen und entwickelte nun trotz ſeines Eides eine leidenſchaftliche Thätigkeit zum Umſturz derſelben. Herbart fühlte ſich nicht mehr wohl im Hauſe.

Da nun auch die Nachrichten über das Verhältnis ſeiner

Eltern immer trüber lauteten, entschloß er sich gegen das Ende des Jahres 1799 zur Rückkehr nach Deutschland. Das Verhältnis zum Steigerschen Hause wurde im gegenseitigen Einverständnis und in freundlichster Weise gelöst. Herbart erhielt den Auftrag zur Wahl eines Nachfolgers. Vorderhand übernahmen zwei Schweizer Freunde Herbarts, Ziemssen und Eschen, die Weiterführung des Unterrichtes.

Bevor wir Herbart auf seinem ferneren Lebenswege begleiten, gedenken wir noch kurz seiner Begegnung mit Pestalozzi. Er sah denselben zuerst flüchtig in Zürich im Jahre 1797. Eine nähere Bekanntschaft vermittelte der Besuch, den Herbart im Jahre 1799 bei Pestalozzi in Burgdorf abstattete. Pestalozzi ließ trotz der ungewöhnlichen Stunde — es war nämlich Abend — ein Dutzend Kinder von 5—8 Jahren zusammenrufen. Herbart fürchtete, die Kinder in der späten Stunde mißlaunig zu finden und das Experiment, zu dessen Anblick er gekommen war, verunglücken zu sehen. Die Kinder kamen aber ohne eine Spur von Widerwillen, und eine lebendige Thätigkeit dauerte gleichmäßig fort bis zum Ende. Die weiteren Eindrücke dieses Besuches schildert Herbart recht anschaulich in dem unten mitgeteilten Aufsatze: „Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". Diese Abhandlung, und in noch höherem Grade das später zu erwähnende „Abc der Anschauung" legen beredtes Zeugnis ab für das tiefe Verständnis und die warme Teilnahme, die Herbart den Bestrebungen des schweizerischen Erziehers und Volksfreundes entgegenbrachte.

IV.

Herbart verließ die Schweiz in den letzten Tagen des vorigen Jahrhunderts. Er reiste über Colmar, Straßburg und Mainz nach Frankfurt am Main, von wo aus er am 17. Januar 1800 an Karl Steiger schreibt und sich über die beschwerliche und langweilige Reise beklagt. Von da aus begab er sich nach Jena und blieb hier bis zum März 1800. Seine nächste Sorge galt der Wahl eines Nachfolgers in seinem Erzieheramte. Er schrieb in dieser Angelegenheit an seinen Schulfreund Langreuter in Halle und reiste Ende Februar selbst dorthin. Er traf hier mit Niemeyer zusammen, welcher, seine

Tüchtigkeit erkennend, sich lebhaft, aber ohne Erfolg bemühte, ihn als Lehrer für das Pädagogium zu gewinnen.

Nach Jena hatte sich Herbart ein Darlehen von hundert Thalern erbeten. Er stand nämlich zu seinen Eltern in einem unfreundlichen Verhältnisse. Diese hatten zwar in die Berufswahl ihres Sohnes äußerlich gewilligt, konnten ihm aber seinen Widerspruch gegen ihre Pläne nicht verzeihen. Herbart reiste deshalb nach Oldenburg, und zwar gegen den Willen seines Vaters, den er durch das Anerbieten, zum Rechtsstudium zurückzukehren, auszusöhnen suchte. Der Vater verwies ihn indessen auf seine eigene Wahl, und diese war sich gleich geblieben.

Als Herbart im väterlichen Hause ankam, standen die Eltern im Begriffe, den Ehebund durch die Trennung zu lösen. Unter diesen Umständen hielt es ihn nicht lange zu Hause. Er begab sich zu seinem Freunde Smidt nach Bremen. Herbarts Mutter reiste im folgenden Jahre (1801) nach Paris, wo sie 1803 starb. Der Vater dagegen erlebte noch die Berufung seines Sohnes auf den Kantischen Lehrstuhl der Philosophie nach Königsberg und sah also, daß die Philosophie nicht bloß Ehre, sondern auch Brot geben könne. Zu einer Aussöhnung zwischen Vater und Sohn scheint es nicht gekommen zu sein. Wenigstens findet sich hierüber nirgendwo eine Andeutung. Herbarts Vater starb 1809.

In Bremen genoß Herbart zwei frohe und arbeitsreiche Jahre hindurch die Gastfreundschaft Smidts. Seine meisten Stunden widmete er eigenen Arbeiten zur Vorbereitung auf das akademische Lehramt, namentlich beschäftigten ihn philosophische und klassische Studien. Nebenher unterrichtete er einen jungen Mann in den Gymnasialfächern und erteilte zeitweise Unterricht an der Domschule.

Die Frau seines Gastfreundes sowie mehrere ihrer Freundinnen, deren Interesse an der Erziehung durch die ersten Mutterfreuden geweckt worden war, nahmen an den pädagogischen Bestrebungen Herbarts lebhaften Anteil. Ihnen widmete Herbart den Aufsatz: „Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“. Der Aufsatz erschien im Jahre 1802 im Januarheft der Monatsschrift „Irene“, welche Herbarts väterlicher Freund, der Regierungsdirektor von Halem in Oldenburg herausgab. Herbart bekundet in diesem Aufsatze

ein tiefes Verständnis und eine warme Teilnahme für die Bestrebungen Pestalozzis, wenn ihm auch im einzelnen manches nicht recht zusagt. „Die Pestalozzische Unternehmung," so bemerkt er in dem Begleitschreiben an von Halem, „scheint mir für Deutsche gar sehr einer eigentlich deutschen Darstellung zu bedürfen, und vielleicht muß sie sich noch mannigfaltige Korrekturen gefallen lassen, ehe sie sowohl durch präcis dargestellte Gründe so notwendig, als auch durch vollständige Organisation so ausführbar erscheinen kann, daß sie der Aufmerksamkeit der deutschen Erzieher sich würdig zeige."

Im November 1800 hielt Herbart im Bremer Museum vier Vorlesungen: „Über das Bedürfnis der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie." Ferner schrieb er im Jahre 1801: „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien." In demselben stellt er das Griechische an die Spitze des Unterrichtes und weist der Naturkunde eine bedeutsamere Stellung im Rahmen des Lehrplanes an. Die Veranlassung zur Abfassung dieses Aufsatzes ist nicht genau bekannt. Jedenfalls hat Herbart mit den leitenden Personen des Bremer Schulwesens in Beziehung gestanden; ob die Unterhaltungen oder Verhandlungen aber rein privater Natur waren, oder ob es sich um einen etwaigen Eintritt Herbarts in den Bremischen Schuldienst handelte, bleibt ungewiß.

Die äußern Verhältnisse während seines Bremer Aufenthaltes waren freundliche und angenehme, aber er fühlte doch immer dringlicher das Bedürfnis nach einer Stellung, die ihm den nötigen Lebensunterhalt gewähre. Seine Eltern hatten zu der Versorgung, die ihm die Philosophie bieten werde, kein Zutrauen und stritten sich um die Sorge für die Sicherstellung seiner Zukunft. Unter diesen Umständen verbot ihm sein Gefühl, irgend eine Unterstützung von ihnen anzunehmen oder zu begehren. Sein Freund Smidt gewährte ihm deshalb die Mittel für die anfangs Mai 1802 bewerkstelligte Übersiedelung nach Göttingen und für die nächste Zeit des dortigen Aufenthaltes. Auch die Promotionskosten bezahlte er. „Was ich hier (Göttingen) suche?" fragt Herbart, „in Ermangelung meiner verlorenen — noch oft zurückgewünschten Hauslehrerstelle in Bern — suche ich hier ein Katheder ..... Ich suche einen Platz, der mir Erwerb gebe, denn der ist meine Pflicht,

wie mein Bedürfnis; und zugleich eine weitere Mitteilung deſſen, was mir am Herzen liegt, und was ich nicht länger darin zu verſchließen nötig finde."

Zunächſt hörte er in Göttingen Vorleſungen und leitete die Studien von drei jungen Männern, von welchen Grote, der Sohn eines Miniſters von Hannover, ihm beſonders nahe ſtand.

Am 22. Oktober 1802 erwarb er durch die öffentliche Verteidigung zweier Reihen lateiniſcher Theſen, welche beweiſen, daß er über die wichtigſten philoſophiſchen Probleme mit ſich im klaren war und genau wußte, was er wollte, den philoſophiſchen Doktorgrad und am darauf folgenden Tage die venia legendi.

Seine akademiſche Lehrthätigkeit begann er mit Vorleſungen über Pädagogik nach Diktaten unter Beifügung einer beſonderen Unterhaltungsſtunde. Die unten mitgeteilte „Rede bei Eröffnung der Vorleſungen über Pädagogik" enthält aller Wahrſcheinlichkeit nach die erſten Worte, die Herbart als akademiſcher Lehrer geſprochen. Er giebt in dieſer Rede eine vorzügliche und lichtvolle Auseinanderſetzung über das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehung. Wohlthuend berührt die warme Anerkennung, die er Niemeyers „Grundſätzen der Erziehung und des Unterrichtes" angedeihen läßt.

Die Pädagogik gründete er auf die Pſychologie und Ethik. Während die Grundgedanken der erſteren den Jahren 1798 und 1799 entſtammen, war er über die Principien der Ethik noch nicht zur völligen Klarheit gekommen, trotzdem er ſich ſchon jahrelang mit derſelben beſchäftigte. Als er aber im Jahre 1803 die Sache ernſt angriff, „reichten ein paar Wochen hin, um gleichſam zu finden, was vor ihm lag, und den ganzen Umriß der Wiſſenſchaft ſoweit zu verzeichnen, daß in der Folge nur einzelne Berichtigungen und Ausführungen nötig und möglich gefunden wurden". Im Sommerhalbjahr 1803 las er zuerſt „praktiſche Philoſophie", 1804 kamen Logik und Metaphyſik hinzu. Er behandelte dieſe beiden Fächer entgegen dem bisherigen allgemeinen Gebrauche getrennt, und begründete dieſe Trennung in der „kurzen Darſtellung eines Planes zu philoſophiſchen Vorleſungen" (1804). Er fordert in dieſem Plane, der Anfänger müſſe durch einen Vorkurſus die großen Probleme

der Philosophie, wie sie sich aus der denkenden Betrachtung von Welt und Menschenleben ergeben, erkennen lernen, damit aus dieser Erkenntnis das Bedürfnis nach vernünftiger Lösung derselben sich ergebe. Es ist dies derselbe Gedanke, dem er an anderer Stelle die Worte leiht: „Die Vorschule muß den Bogen der Spekulation spannen." Erst nachdem dies geschehen, will er in der Logik dem Lernenden das Rüstzeug geben, mit dem er an den schwersten Teil der Wissenschaft, die Metaphysik, herantreten könne.

Über die zweite Hilfswissenschaft der Pädagogik, die Psychologie, las er zum ersten Male in den Jahren 1807 und 1808. Er behandelte in diesen Vorlesungen die Psychologie mit ausdrücklicher Bezugnahme auf die Pädagogik und „insofern sie ohne mathematischen Kalkul verständlich ist."

Wenn wir von kleineren Arbeiten absehen, so fällt mit der Eröffnung seiner akademischen Lehrthätigkeit auch sein Auftreten als Schriftsteller zusammen. Im Jahre 1802 erschien: „Pestalozzis Idee eines Abc der Anschauung." Dasselbe entstand in der letzten Zeit des Bremer und in der ersten Zeit des Göttinger Aufenthaltes. Herbart widmete die Schrift dem ihm eng befreundeten Kanzleirat von Halem. Folgende Stelle aus dem Begleitschreiben zum Widmungsexemplare möge hier mitgeteilt sein, weil sie einen Blick in den Gedankenkreis des angehenden Professors thun läßt. Sie lautet: „Meine Schritte werden noch immer langsam sein. Nur darstellen will ich mich und meine Gedanken der Prüfung. In diesem Geiste werden Sie mein Buch geschrieben, und würden Sie meine hiesigen Verhältnisse, wenn Sie hier wären, eingeleitet sehen. Meine Gewalt wende ich gegen mich selbst. Ich hätte Stoff im Überfluß, mich ungestüm laut zu machen; der Philosophie könnte ich: „rückwärts", der Pädagogik: „vorwärts", und vielleicht sogar der Mathematik: „grad aufwärts" ins Ohr schreien, und zugeben müßten Sie wohl, daß der Ruf Grund hätte. Aber was würde es helfen? Niemand würde mich verstehen, ja ich selbst liefe von dem Augenblicke an Gefahr, mich selbst nicht mehr zu verstehen. — Dagegen mache ich mich auch mit niemanden gemein, der mir nicht angehören kann. Odi profanum vulgus, et arceo! (Ich hasse die uneingeweihte Menge und halte sie zurück!) Lächeln — den Kopf schütteln werden

Sie vielleicht bei diesen Expektorationen. Sei es! Sie mögen es wohl wissen, daß ich gerade soviel Mut und Selbstvertrauen habe, als eben nötig ist, um nicht ohne Besonnenheit und Gewissenhaftigkeit auf ein philosophisches Katheder treten zu können."[1]

Herbart verfolgte in seiner Schrift den Zweck, dem Grundsatz Pestalozzis von der Wichtigkeit der Anschauung eine praktisch ausführbare Gestalt zu geben. Zur Würdigung der Schrift Herbarts ist es deshalb notwendig, mit ein paar Worten auf die Idee Pestalozzis einzugehen.

Pestalozzi erzählt selbst, wie er auf den Gedanken eines Abc der Anschauung kam; er sagt: „Ich fuhr (in Burgdorf) planlos in dem empirischen Gange fort, den ich in Stanz abbrechen mußte. Ich setzte unermüdet Silbenreihen zusammen; ich beschrieb ganze Bücher mit ihren Reihenfolgen und mit Reihenfolgen von Zahlen und suchte auf alle Weise die Anfänge des Buchstabierens und Rechnens zu der höchsten Einfachheit und in Formen zu bringen, die das Kind mit der höchsten psychologischen Kunst vom ersten Schritt nur allmählich zum zweiten, aber dann ohne Lücken, und auf das Fundament des ganz begriffenen zweiten schnell und sicher zum dritten und vierten hinaufbringen müssen. Aber anstatt der Buchstaben, die ich die Kinder in Stanz mit dem Griffel zeichnen machte, ließ ich sie jetzt Winkel, Vierecke und Bogen zeichnen. Bei dieser Arbeit entwickelte sich allmählich die Idee von der Möglichkeit eines Abc der Anschauung; das mir jetzo wichtig ist, und mit dessen Ausführung der ganze Umfang einer allgemeinen Unterrichtsmethode mir zu seiner ganzen Umfassung, aber freilich jetzo noch dunkel, vor Augen stand."[2] Das Abc der Anschauung bezeichnet Pestalozzi weiter als die Kunst, „die Regeln der Ausmessung durch die genaue Abteilung aller Ungleichheiten, die in der Anschauung zum Vorschein kommen, zu vereinfachen und zu bestimmen". „Dieses Abc der Anschauung aber ist eine gleichförmige Abteilung des gleichseitigen Vierecks (Quadrats) zu bestimmten Ausmessungsformen und erfordert wesentlich eine genaue Kenntnis des Ursprungs derselben, der

[1] Ziller, Reliquien. S. 149.
[2] Pestalozzi, wie Gertrud ihre Kinder lehrt, im ersten Briefe § 29.

geraden Linie, in ihrer liegenden und stehenden Richtung. Die Abteilungen des Vierecks durch diese letzteren erzeugen dann sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen aller Winkel, sowie des Runds und aller Bogen, dessen Ganzes ich das Abc der Anschauung heiße."

Herbart stimmte Pestalozzi in seiner Ansicht über die Wichtigkeit der Anschauung und über die Notwendigkeit einer planmäßigen Bildung derselben im ersten Schulunterrichte vollkommen bei; dagegen sagte ihm die Art der Pestalozzischen Ausführung nicht zu. Er kannte diese Ausführung wohl von seinem Burgdorfer Besuche her. Es erschien ihm als ein Sprung, daß Pestalozzi vom Winkel zum starren Vierecke fortschritt, das zwar leichter aufzufassen ist, dafür aber auch ungeeignet erscheint, die mannigfaltigen Formen der Wirklichkeit in sich zu fassen. Nach seiner Ansicht bot das Dreieck, das in seinen Formen eine unendliche Mannigfaltigkeit zuläßt, die rechte Grundlage für das Abc der Anschauung.

Auch in dem Punkte weicht Herbart von Pestalozzi ab, daß dieser das Abc der Anschauung gleichzeitig als Grundlage, bezw. Anschauungsmittel für das Rechnen benutzte, während Herbart sein Abc nur zur Bildung der Anschauung und zur Einführung in die Raumlehre bestimmte.

Herbart hatte gehofft, da seine Schrift bereits im Jahre 1802 erschien, ehe Pestalozzi mit seiner Art der Ausführung vor die größere Öffentlichkeit getreten war, letzteren von der Mangelhaftigkeit seines Verfahrens zu überzeugen. „Es schien ratsam," sagt er, „die Leichtigkeit der Verbesserung zu zeigen, noch ehe der Tadel laut würde." Allein hierin täuschte er sich. Im Jahre 1803 ließ Pestalozzi unter seinem Namen das von Krüsi verfaßte: „Abc der Anschauung, oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse" erscheinen, worin er, ungeachtet der Ausführungen Herbarts, das Quadrat als Grundlage nahm. Herbart sah sich daher veranlaßt, als sein Buch im Jahre 1804 in zweiter Auflage erschien, dasselbe „aus dem nahen Zusammenhange mit Pestalozzi, worin es stand, um etwas zurückzuziehen". Er änderte den Titel, die Worte: „untersucht und wissenschaftlich dargestellt" blieben weg; es wurde statt dessen gesetzt: „ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten." Die zweite Auflage ist erheblich umfangreicher

geworden, auch ist des Verfassers Mut und Selbstvertrauen, wie sich aus einer ganzen Reihe von Änderungen ergiebt, sichtlich gewachsen. Vermehrt ist die zweite Auflage um eine Nachschrift und um den wichtigen Aufsatz: „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung."

Wiederholt hat Herbart sein Abc im praktischen Unterrichte durchgeführt. Auch andere machten Versuche mit demselben, so namentlich Ziller an der Erziehungsschule zu Leipzig. Wenn demnach die Möglichkeit der praktischen Durchführung im Unterrichte nicht geleugnet werden kann, so herrscht doch heute keine Meinungsverschiedenheit mehr darüber, daß Herbart trotz des streng synthetischen Aufbaues und der vorzüglichen methodischen Anordnung der Übungen Schülern im Alter von 8—10 Jahren zuviel zumutet. Selbst Ziller tadelt, daß Herbart über die ersten Vorübungen zu rasch hinwegeilt und dieselben zu abstrakt behandelt. Professor Waitz macht in seiner „allgemeinen Pädagogik"[1] darauf aufmerksam, daß Herbarts Musterdreiecke nicht hinreichen, Schattierung und Beleuchtung zu beurteilen, nach denen wir körperliche Räume von Flächenbildern unterscheiden lernen, und daß sie ungeeignet sind zur Auffassung von Krümmungen aller Art. Weiterhin ist zu bemerken, daß die Auffassung der Dreiecke selbst, wegen der unendlichen Mannigfaltigkeit der möglichen Formen, unübersteigliche Schwierigkeiten bietet. Den Grundmangel des Buches aber trifft Waitz mit der Bemerkung, daß Herbarts Verfahren nicht an die im Kinde bereits gebildeten Vorstellungen anknüpft, diese vielmehr gänzlich unberücksichtigt läßt und einen völlig neuen und unnatürlichen Anlauf zur Auffassung des Räumlichen nimmt.

Den angeführten Mängeln gegenüber verdient hervorgehoben zu werden, daß die psychologischen Auseinandersetzungen der Einleitung über Wert und Bildung der Anschauung recht lesenswert sind, und daß ferner Herbarts Vorschläge in günstiger Weise auf die Gestaltung des geometrischen Unterrichtes an höheren Schulen eingewirkt haben.

Die Abhandlung: „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" ist für das Ver-

[1] Ausgabe von Willmann. S. 116.

ständnis und die Beurteilung der Pädagogik Herbarts von hohem Werte, weshalb dieselbe unten Platz gefunden hat. Sie ist ein Teil eines älteren, verloren gegangenen Aufsatzes, auf welchen Herbart in der Abhandlung über Pestalozzis Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, hinweist. Die Abhandlung selbst enthält in gedrängter Darstellung die Grundzüge der allgemeinen Pädagogik. Unschwer wird man die Anklänge an die in den Erziehungsberichten ausgesprochenen Ideen finden. Zum ersten Male bietet Herbart hier die Grundlage der inzwischen bei ihm zur Reife gelangten ethischen Anschauungen. Später weist Herbart wiederholt auf die Abhandlung hin, so z. B. in seiner „allgemeinen Pädagogik". (I. Buch, 2. Kap. I., Bd. I. S. 145 dieser Ausg.)

Der Aufsatz: „Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode" verdankt einer Reise Herbarts im Jahre 1804 nach Bremen seine Entstehung. Dort war für die Pestalozzischen Bestrebungen warme und nachhaltige Teilnahme vorhanden. Herbarts Freunde veranlaßten ihn zu einer Gastvorlesung über die Sache Pestalozzis. Wie er eingangs bemerkt, hatte ihm die Zeit zur „regelmäßigen" Ausarbeitung gemangelt. Diesem Umstande ist es wohl zuzuschreiben, daß einzelne Äußerungen mit dem Gedankenkreise des Verfassers nicht recht im Einklange stehen. Dahin gehört z. B. der Ausspruch, der Knabe habe noch keine Erfahrung, der Unterricht müsse sorgen, daß er eine bekomme; dahin gehört ferner das günstige Urteil über die unterhaltende Methode Basedows als notwendige Ergänzung des Pestalozzischen Unterrichts. Gleichwohl ist der Vortrag wichtig und lehrreich, weil Herbart hier zum ersten Male seine psychologischen Anschauungen darlegt. Die Vorstellung stellt er hier schon in den Mittelpunkt des Geisteslebens, hinter ihr tritt der Wille zurück; das so oft gebrauchte Bild von der Seele als einer Maschine, die aus Vorstellungen erbaut ist, tritt hier zum ersten Male auf.

Zu Anfang des Jahres 1806 erschien das erste Hauptwerk Herbarts: „Die allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet." Als Herbart an die Ausarbeitung derselben herantrat, lagen ihm bereits die vollständigen Entwürfe der Metaphysik und der Ethik vor, und

es entstand die Frage, welchem Stoffe er sich zunächst zuwenden solle. Die Pädagogik bedurfte zu ihrer Begründung der Ethik und der Psychologie. Trotzdem nun Herbart sich über diese beiden Wissenschaften noch nicht öffentlich ausgesprochen hatte, und somit seine Pädagogik vorerst in große Gefahr geraten mußte, gar nicht verstanden oder doch mißverstanden zu werden, so wandte er sich ihr doch zuerst zu. Außer der zeitlebens von ihm gehegten Vorliebe für pädagogische Untersuchungen, trieb ihn die Befürchtung, die jetzt noch unmittelbare und frische Erinnerung an seine pädagogische Thätigkeit und an die dabei gesammelten Erfahrungen werde später, im Drange der sonst noch gehegten Pläne, zum Schaden der Ausarbeitung geschwunden sein. Zudem entschied noch ein äußerer Umstand zu Gunsten der Pädagogik, nämlich der Wunsch, „den Grafen Sievers und Plater, seinen eifrigen Schülern, noch diesen Rest ihrer Studien in ihre Heimat mitzugeben".

Um die Meinung nicht aufkommen zu lassen, das Buch wolle bloß aus sich verstanden sein, vermied er die Erörterung der metaphysisch-psychologischen und der ethischen Hilfsbegriffe, um jedem Leser das Bedürfnis aufzudrängen, sich nach dieser Seite aus seinen übrigen noch zu erwartenden Schriften Auskunft zu holen. „Das Buch mußte vieles enthalten, das viele ansprechen könnte; der Plan und eigentliche Kern aber mußte in vielen Punkten ein öffentliches Geheimnis bleiben, das nur die nachfolgenden philosophischen Schriften aufklären können."[1] Diesen Worten des Verfassers aus dem Jahre 1814 seien noch die folgenden aus demselben Jahre angereiht, die ebenfalls für die Würdigung und Beurteilung des Werkes wichtig sind: „Der Plan zur Pädagogik war, nach vorgängiger praktischer Übung, jahrelang erwogen worden, und hatte manche Ausfeilung erfahren, ehe die Feder zum Niederschreiben angesetzt wurde. Desto schneller ging das Niederschreiben selbst. Der Plan wurde nur unvollkommen bekleidet, einiges blieb beinahe nackt und rätselhaft stehen, anderes wurde weitläufiger ausgeführt, je nachdem mehr oder weniger Hoffnung vorhanden war, dem Publikum, das meine philosophischen Grundsätze nicht kannte, deutlich werden zu können. Heute wäre es mir leicht, demselben

[1] S. Werke. Bd. XII. S. 233.

Skelett ein ganz anderes Fleisch zu geben; aber wie das hätte vor neun Jahren möglich sein sollen, wo mir keine Berufung auf irgend eine philosophische Schrift zu Hilfe kommen konnte, wo vielmehr die Philosophie des Zeitalters mir in jedem Punkte im Wege stand — das weiß ich noch heute nicht zu sagen."[1]

Die von Herbart selbst hervorgehobene Ungleichmäßigkeit in der Ausführung, der völlig neue und fremde Gedankenkreis, aus welchem das Buch geschrieben war, und auf welchen es rätselhaft als auf seine notwendige Grundlage hinwies, die Allgemeinheit der Betrachtung, welche von Schulen und praktischem Unterrichtsbetriebe fast kein Wort sagte, die große Zahl von pädagogischen Schriften, welche damals die Teilnahme für sich in Anspruch nahmen — es seien nur die Namen Pestalozzi, Stephani, Graser, Jean Paul, Niemeyer genannt — alle diese Umstände erklären die Thatsache, daß die „allgemeine Pädagogik" fast ohne Beachtung und nennenswerte Wirkung blieb. Herbart beklagt sich wiederholt, daß seine „arme Pädagogik" nicht habe zu Wort kommen können. In einem Briefe vom 8. August 1808 sagt er: „Meine Arbeit wird bis jetzt so wenig gelohnt, wie es voraus nie zu vermuten war. Das Publikum liest höchstens Recensionen; und was Recensionen sind, das muß man erfahren; eher weiß man es nicht und glaubt es nicht."[2] Dieser geringe Erfolg schmerzte Herbart, that aber seinen weiteren Arbeiten keinen Abbruch.

Die „Hauptpunkte der Logik" erschienen ebenfalls im Jahre 1806. In demselben Jahre wurden auch die „Hauptpunkte der Metaphysik" geschrieben, aber zunächst nur für seine Zuhörer gedruckt, im Buchhandel erschienen sie erst 1808.

In diesem Jahre veröffentlichte Herbart auch sein ethisches Hauptwerk, die „Allgemeine praktische Philosophie". Diese Schrift entwickelt, nach dem treffenden Urteile Hartensteins, trotz ihres verhältnismäßig geringen Umfanges doch die Grundgedanken der gesamten Herbartischen Ethik so vollständig, daß alles übrige, was Herbart später über diese Gegenstände erläuternd, rechtfertigend oder im einzelnen ausführend geschrieben hat, auf sie zurückweist oder an sie sich anschließt.

[1] S. Werke. Bd. XII. S. 240.
[2] Ziller, Reliquien. S. 178.

Zugleich ist sie in formaler Beziehung eine von seinen vollendetsten Arbeiten. Sie fällt in die Periode seines Lebens, wo er keinen andern Zweck hatte, als seine Gedanken in der Bestimmtheit und in dem Zusammenhange, der sich ihm aufdrängte, klar und präcis auszusprechen. Durch die innere Herrschaft über den durchaus eigenen Gedankenkreis gewinnt diese Schrift, wie fast alle übrigen aus derselben Periode, einen hohen Grad klassischer Ruhe und eine seltene Reinheit der Darstellung.

Die äußeren Verhältnisse Herbarts während seines ersten Göttinger Aufenthaltes gestalteten sich im ganzen in befriedigender Weise. In den ersten Jahren hatte er oft über seine zerrüttete Gesundheit zu klagen, mehrere Winter hindurch glaubte er das Ende seines Lebens nahe. Später besserten sich seine Gesundheitsverhältnisse. Mit dem Besuche seiner Vorlesungen war er zufrieden. Bei denselben benutzte er nie eine Vorlage. Er hatte sich vielmehr den völlig freien Vortrag zur Pflicht und zur Gewohnheit gemacht. Im Jahre 1805 erhielt er einen Ruf als ordentlicher Professor nach Heidelberg. Die herrliche Gegend und die Besoldung von 600 Thalern zogen ihn zwar an, doch „fühlte er sich damals in Göttingen am rechten Platze" und lehnte ab. Kurze Zeit darauf wurde er zum außerordentlichen Professor mit 300 Thaler Gehalt ernannt. Auch die ein halbes Jahr später an ihn gelangte Berufung nach Landshut lehnte er ab.

Die Vollendung der beiden größeren Werke über Pädagogik und Ethik gaben ihm ein wohlthuendes Gefühl innerer Erleichterung. Die ruhige, heitere Stimmung bewahrte er trotz der großen Schicksale der damaligen Zeit, welchen er, um seine eigenen Worte zu gebrauchen, „so ziemlich unangefochten hatte zuschauen können". Zu der Kriegssteuer, welche die in Göttingen durchziehenden Franzosen erhoben, wurde er mit der „fast allen Begriff übersteigenden" Summe von 1500 Franken angesetzt. Er mußte das Geld von seinem Freunde Smidt leihen, doch konnte er sich über die unangenehme Stimmung, welche mit diesem Vermögensverluste verknüpft war, leicht hinwegsetzen. Er fühlte sich vielmehr gerade damals „manchmal mit einem Überfluß von Heiterkeit versehen, seitdem die notwendigsten Arbeiten, die für die wandelbaren Stimmungen einer nicht robusten Gesundheit zu groß erschienen", vollendet waren.

Die politischen Verhältnisse sollten ihm jedoch bald den Aufenthalt in Göttingen verleiden. Den Studierenden fehlte in den aufgeregten Zeiten die Ruhe und Sammlung, um seinen Vorlesungen Teilnahme und Verständnis entgegenzubringen. Eine Zeitlang schien das Fortbestehen der Universität überhaupt in Frage gestellt. „Alles ist jetzt so dunkel," so äußert Herbart, „daß ich recht oft ernstlich daran denke, ganz von diesem Orte wegzureisen." [1]

V.

Im Oktober 1808 erhielt Herbart einen Ruf auf den Kantischen Lehrstuhl der Philosophie nach Königsberg. Der dortige Kurator von Auerswald bot ihm die Stelle mit einem Gehalt von 1200 Thalern an. Das unverhoffte Glück, jenen Platz zu erlangen, nach welchem er sich als Jüngling so oft in ehrfurchtsvollen Träumen hingesehnt hatte, wenn er die Werke des Königsberger Greises studierte, machte es ihm unter den ungewissen und unangenehmen Göttinger Verhältnissen nicht schwer, seine bisherige „extraordinäre Professur gegen den in einem andern Sinne nicht ordinären Lehrstuhl Kants, seine bisherigen 300 Thaler gegen die dortigen 1200, und das halbe Zutrauen der Herren Heyne und von Müller (Studiendirektoren im Königreich Westfalen) gegen die Versicherung des vollen Zutrauens, womit Herr von Auerswald ihm entgegen kam, bereitwillig umzutauschen". [2] Da man in Königsberg seinen Wünschen durch einige Erleichterungen in Bezug auf die Zahl und die Art der pflichtmäßigen öffentlichen Vorlesungen entgegen kam, und da er begründete Aussicht hegen durfte, dort seinen Plan eines pädagogischen Seminars zu verwirklichen, so schied er mit Freuden von seinem bisherigen Wirkungskreise, der nur das Verdienst hatte, „ihm Zeit, Muße und Stille gegönnt zu haben, daß er sich, während sich niemand um ihn bekümmerte, ganz allein um die Wissenschaft und um einige Zuhörer bekümmern konnte".

---

[1] Ziller, Reliquien. S. 172.
[2] Ebendf. S. 193.

Bevor er Göttingen verließ, drang er bei der oldenburgischen Regierung auf die Beseitigung einer für ihn unbequemen Klausel in dem Testamente seiner Mutter. Diese hatte in der Besorgnis, „die Philosophie werde ihrem Sohne kein Brot geben", letztwillig bestimmt, daß er bis zu seinem vierzigsten Lebensjahre nur die Nutznießung seines Vermögens erhalte. Seine Berufung nach Königsberg hielt er für die bündigste Widerlegung der Besorgnis, aus welcher jene einschränkende Bestimmung geflossen war, und er verlangte von der Regierung die Anerkennung dieser Widerlegung und die Außerkraftsetzung der einschränkenden Klausel. Seinem Gesuche wurde denn auch stattgegeben.

Gegen Ostern 1809 kam Herbart in Königsberg an. Er wurde zum zweiten Male preußischer Unterthan, nachdem er es schon einmal in Göttingen für kurze Zeit gewesen war, als Napoleon Hannover an Preußen gegeben hatte.

Als Herbart in Königsberg ankam, gingen in dem damals so schwer heimgesuchten und durch den Tilsiter Frieden auf die Hälfte seines Besitzes beschränkten Preußen auf allen Gebieten der Verwaltung und des Volkslebens jene wichtigen Umgestaltungen vor sich, durch welche die Teilnahme des Volkes an den Geschicken des Vaterlandes wieder geweckt und belebt wurde. An der Spitze des gesamten preußischen Schulwesens stand damals der Geheime Staatsrat Wilhelm von Humboldt. Herbart lernte ihn bald durch häufigeren persönlichen Verkehr kennen und schätzen. Er schildert ihn als einen feinen, humanen und gelehrten Mann, der in der Philosophie nicht ungeübt sei, so daß die Unterhaltung sich oft stundenlang um metaphysische Fragen bewegt habe.

Wilhelm von Humboldt schätzte die pädagogischen Bestrebungen Herbarts, und dieser durfte es als ein Zeichen des gewonnenen Vertrauens ansehen, daß er mit einer Gehaltserhöhung zum Mitgliede der neu errichteten wissenschaftlichen Deputation ernannt wurde. Auch mit den Staatsräten Nicolovius und Süvern, welche neben von Humboldt an der Spitze der Unterrichtsverwaltung standen, wurde Herbart bekannt. Nicolovius, ein kluger, charaktervoller und religiöser Mann, war es eigentlich, der die Berufung Herbarts betrieben hatte. Er ließ seinen Sohn durch einen Zuhörer Herbarts nach dessen

Vorschlägen im Griechischen unterrichten und ihn das Abc der Anschauung durchmachen.

Im Anfange des Winters 1809 wurde Herbart auch mit Delbrück bekannt, dem Erzieher des Kronprinzen, des nachmaligen Königs Friedrich Wilhelm IV. Herbart erzählt hierüber: „Schon gleich nach unserer Ankunft waren Remer (mein Kollege, der mit mir zugleich hierher gerufen ward) und ich zum Kronprinzen eingeladen; dies wiederholte sich öfter mit der für uns etwas drückenden Auszeichnung, daß immer nur wir und Hüllmann (Professor der Geschichte, kurz vor uns hergerufen), niemals aber die älteren Professoren zu den Versammlungen beim Prinzen gezogen wurden. Während des Sommers wurden wir dort auch dem König und der Königin vorgestellt; sonst interessierte mich diese Gesellschaft wenig; der Kronprinz schien mir ein Knabe wie alle andern Knaben, etwas wild, glücklicherweise ohne alle Ziererei und Hofmanier. In den letzten Monaten seines Hierseins aber lernte ich ihn näher kennen. Delbrück zog uns zu den wöchentlichen Sonnabendsunterhaltungen, die der Prinz mit einigen andern jungen Leuten im Reden, im Stil u. s. w. anzustellen hatte. Bald führte mich Delbrücks Vertrauen auch ganz allein zum Prinzen; so daß wir mehrmals unserer drei an einem kleinen runden Tisch zu Abend gegessen haben. Ich hatte also volle Gelegenheit, mich an manchem Talent, mancher wenig bekannten schönen Seite des rüstigen, vierzehnjährigen Knaben zu freuen. Unglaublich ist sein Genie fürs Zeichnen. Er wirft jeden Augenblick, wenn er frei ist, und sich sitzend beschäftigen will, Zeichnungen aufs Papier; Entwürfe zu großen historischen Stücken, welche beweisen, wie lebhaft in seiner Phantasie die Bilder sind von Troja, Athen und Rom; von Personen und Sachen, die er auf Reisen gesehen hat, von mythischen und allegorischen Gegenständen. Er malt selbst Himmel und Hölle; und sehr oft, an kirchlichen Festtagen besonders, biblische Dinge. Ich habe von ihm die Sündflut erhascht, die in meiner Gegenwart in Zeit von nicht vollends anderthalb Stunden angefangen und vollendet wurde. Darauf sind über 90 lebende Figuren in den mannigfaltigsten Stellungen; er zeichnete (versteht sich aus dem Kopfe), während ich vorlas und mit ihm und Delbrück lebhaft sprach. — Nie aber ist er mir interessanter gewesen

als in den letzten 14 Tagen seines Hierseins. Eines Abends waren wir recht heiter gewesen in seinen Zimmern, der Fürst Radziwill sang aus voller Brust, während ich am Piano saß; Delbrück und der Kronprinz hatten beide trefflich geredet; eine Menge herrlicher Kupferstiche lagen ausgebreitet, an denen wir herumgingen und sie besprachen — so heiter schloß der Abend, und am folgenden Morgen kam plötzlich, ganz unvorbereitet, sowie unerwartet, eine Kabinettsordre des Königs des Inhalts: Delbrück sei zum Geheimen Rat ernannt mit 1800 Thaler Gehalt, und sei bestimmt, in Königsberg zu bleiben — während der Hof, während der Prinz nach Berlin zu gehen sich anschicken. Dieser Donnerschlag machte den Prinzen auf der Stelle krank. Mehrere Tage vergingen, er blieb krank. Ich weiß manches, was er gesagt, was er gethan hat, es war der reinste und zugleich der stärkste Ausdruck seiner Anhänglichkeit an Delbrück, das Stärkste und Nachdrücklichste, was ihm möglich war und was ihm ziemte. — Nach 8 Tagen kam die Königin, ihren kranken Sohn zu besuchen. Es muß ihr unmöglich gewesen sein, das reine Gefühl für Trotz zu halten. Tags darauf — gerade während ich mit einem Auftrage von seiten der Universität dort war — kommt der König. Nachmittags erfuhren wir, daß Delbrück mit nach Berlin reisen werde. — Sie sind gereist, sie sehen sich täglich." [1]

Wenden wir uns von dieser interessanten Episode wieder zu den Schicksalen Herbarts! In der wissenschaftlichen Kommission saß mit ihm ein Bruder des genannten Delbrück zusammen, welcher in allen Schulangelegenheiten unaufhörlich gegen ihn kämpfte. Dies war für Herbart um so unangenehmer, als sich auf seine, wie auf seines Gegners Anträge meist gleich viele Stimmen vereinigten und deshalb die endgültige Entscheidung erschwert wurde. Von denjenigen Mitgliedern der Kommission, welche auf seiner Seite standen, nennt Herbart den „alten Gaspari", der das Abc der Anschauung auf Geographie übertragen wollte, den Professor Vater und den Direktor Gotthold, welcher den Beginn des Sprachunterrichtes mit dem Griechischen lebhaft verteidigte.

Im übrigen war das Verhältnis unter den Professoren

[1] Ziller, Reliquien. S. 200—202.

nicht das beste. Infolge der zahlreichen und ziemlich gleichzeitigen Neuberufungen bildete sich ein Gegensatz zwischen den „Alten“ und den „Neuen“. Von den Alten berichtet Herbart nicht sehr schmeichelhaft: „Die Alten suchen sich zu helfen durch starren Eigensinn, und das ist wahrlich die schlechteste Stütze für solche, denen die Zeit nicht günstig ist, und die sich nicht mit Nachdruck auf alte Verdienste berufen können.“ Manche bekleideten mehr oder weniger unpassende Nebenämter, „dafür aber,“ so fährt Herbart fort, „liest und hört man von den Schriften dieser Männer nun freilich desto weniger“. Auch manche andere Verhältnisse fand Herbart hinter denen in Göttingen zurückstehend. „Die Studenten müssen erst lernen fleißig sein, die Handwerker müssen allesamt wenigstens 30 versäumte Jahre nachholen, soweit sind sie zurück.“

Eine lebhafte Bemühung widmete Herbart gleich beim Beginn der Königsberger Wirksamkeit seinem schon längst gehegten Plane eines pädagogischen Seminars. Aus seiner Auffassung vom Wesen der Erziehung und des Unterrichtes ergab sich die Forderung, daß den zukünftigen Lehrern und Erziehern nicht bloß die Theorie der Pädagogik vorgetragen, sondern auch die Verwirklichung derselben im praktischen Unterrichte gezeigt werden müsse. Schon in dem Schreiben an den Kurator von Auerswald, worin er den Ruf auf den Lehrstuhl Kants annimmt, äußert er sich in diesem Sinne. Er sagt: „Unter meinen Beschäftigungen liegt mir der Vortrag der Erziehungslehre ganz besonders am Herzen. Aber diese will nicht bloß gelehrt sein, es muß auch etwas gezeigt und geübt werden. Überdies wünsche ich die Reihe meiner (fast zehnjährigen) Erfahrungen in diesem Fache zu verlängern. Daher trug ich mich schon früher mit dem Gedanken, eine kleine Anzahl gewählter Knaben eine Stunde täglich selbst zu unterrichten in Gegenwart einiger junger Männer, die mit meiner Pädagogik bekannt wären, und die sich nach und nach selbst versuchen würden, an meiner Stelle und unter meinen Augen das von mir Angefangene fortzusetzen. Allmählich würden auf die Art Lehrer gebildet werden, deren Methode sich durch gegenseitige Beobachtung und Mitteilung von Erfahrungen vervollkommnen müßte.“ [1]

[1] Ziller, Reliquien. S. 182.

Herbart reichte der Unterrichtsbehörde bald nach seiner Übersiedelung Vorschläge zu einem pädagogischen Seminar ein. In denselben sagt er:

„Es müßte *erstlich* eine beträchtliche Anzahl schon gebildeter Erzieher beschäftigt sein mit der Führung von Knaben und Jünglingen in verschiedenen Altern, von verschiedenen Fähigkeiten und Temperamenten . . . . . *Zweitens* würden die noch Ungeübten, welche soeben den Vortrag der Pädagogik hörten, jenen Erziehern zusehen, von ihnen um ihre Meinung gefragt und darüber belehrt werden . . . . . Als ein vorzüglich wichtiges Resultat der ganzen Einrichtung wäre die Summe von Beobachtungen anzusehen, welche hier regelmäßiger als sonst gesammelt und verständiger als sonst aufgefaßt, gedeutet und auf die allgemeine Theorie zu deren Ergänzung bezogen werden würden."

Die ganze Einrichtung sollte im engsten Anschlusse an die Familie stehen. Der Erzieher sollte im Hause der Eltern seiner Schüler wohnen und an ihrem Tische teilnehmen, also gleichsam die Stelle eines Hauslehrers bekleiden. Diese Forderung ist um so beachtenswerter, als Fichte gerade damals in seinen Reden an die deutsche Nation eine Nationalerziehung in gemeinsamen Anstalten unter Ausschluß des Hauses verlangte. Ein solches Verfahren wird von Herbart mit Recht bekämpft. Er sagt: „Die Kunst hat nichts zum Ersatz, wenn einem Kinde durch die Trennung von den Seinigen die Gelegenheit abgeschnitten ist, so tiefe Empfindungen als die Liebe zu Eltern und Geschwistern in sich zu entwickeln. Die Kunst rechnet ferner auf den Anblick, den das zarte Benehmen einer gebildeten Frau und die würdevolle Thätigkeit eines verständigen Mannes fortdauernd gewähren; sie rechnet endlich auf die Teilnahme des heranwachsenden Knaben an den Geschäften und Sorgen der Familie."

Der Entwurf wurde von der Unterrichtsbehörde genehmigt und Herbart zur Besoldung eines Gehilfen eine jährliche Summe von 200 Thalern bewilligt. In dem bezüglichen Schreiben sprach die Unterrichtsbehörde das vollkommenste Vertrauen in die Einsicht Herbarts aus und überließ ihm die zweckmäßige Einrichtung und Leitung des Seminars, wie auch die Berufung eines Gehilfen.

Wann Herbart zum ersten Male an die Ausführung des genehmigten Planes ging, läßt sich nicht feststellen, da es außer den Mitteilungen des späteren Provinzialschulrates Schrader in Schmids Encyklopädie hierüber an Nachrichten fehlt. Der Universitätsbericht erwähnt der Sache zuerst im Sommersemester 1810; er vermerkt bei Herbarts Namen: „Didaktische Übungen, gehalten von fähigen Zuhörern (10—12), unter meiner Anleitung und Mitwirkung.“ Die Bezeichnung der Einrichtung wechselt zwischen: didaktische Übungen, pädagogische Übungen, didaktische Societät, didaktisches Institut, pädagogisches Institut, pädagogisches Seminar. Die Universitätsberichte erwähnen der Sache immer nur im Sommersemester mit wechselnder Zahl der Teilnehmer.

Der anfänglich geplante Anschluß an die Familie scheint in der ersten Zeit nicht durchgeführt worden zu sein. Statt eines Gehilfen zog Herbart vier Studenten heran, von denen jeder wöchentlich vier Stunden unterrichtete. Die Höchstzahl der Schüler war auf 20 festgesetzt, ist jedoch in Wirklichkeit stets bedeutend unter dieser Ziffer geblieben. Später erweiterte sich die Anstalt in der Weise, daß zwei besoldete Lehrer angestellt wurden, neben welchen andere Studierende aushilfsweise unterrichteten. Die Schule entsprach etwa den mittleren Gymnasialklassen. Nach seiner Verheiratung richtete Herbart die Schule als Pensionat in seinem Hause ein, welchem er gemeinsam mit seiner Gattin vorstand.

Der Unterricht wurde ganz nach dem Plane Herbarts erteilt. Der Sprachunterricht begann mit der Lektüre der Odyssee, und der mathematische Unterricht mit dem Abc der Anschauung. Mit den Übungslehrern und den Seminaristen hielt Herbart wöchentlich Konferenzen ab, in welchen die Angelegenheiten der Schule und des Unterrichtes besprochen und von einzelnen Teilnehmern Aufsätze pädagogischen Inhaltes geliefert wurden, an welche Belehrungen und Erörterungen sich anknüpften.

Mit dem Weggange Herbarts von Königsberg im Jahre 1833 ging das Seminar wieder ein. In der Folge aber feierte Herbarts Gedanke durch die Errichtung ähnlicher Anstalten wiederholt seine Auferstehung, so zunächst in Jena durch Brzoska und später ebendaselbst durch Stoy, dann im Jahre

1862 durch Ziller in Leipzig. Auch die neuerdings von der preußischen Unterrichtsverwaltung für die akademisch gebildeten Lehrer eingerichteten „pädagogischen Seminare“ sind eine Frucht der Anregung Herbarts.

In dem Hause, in welchem Herbart in Königsberg zuerst wohnte, lernte er seine spätere Gemahlin, Marie Drake, kennen. „Sie gefiel mir,“ so erzählt er, „in den ersten sechs Wochen, und ich entschloß mich, einem jungen Mädchen von 18 Jahren meine Hand zu bieten.“ Sie war die Tochter des englischen Kaufmannes James Lawrence Drake. Dieser war früher einer der ersten Kaufleute in Memel gewesen, war aber durch den Krieg geschäftlich zurückgegangen und infolgedessen nach England zurückgekehrt. Der Ehebund wurde am 13. Januar 1811 geschlossen. Die Ehe blieb kinderlos, war aber eine recht glückliche. „Meine gute Frau,“ so äußert Herbart, „hat mit mir gelebt, das heißt, wie wir alle wissen, bald genossen, bald gelitten, und ich kann hinzusetzen, mit mir gearbeitet, wiewohl nicht in philosophicis, die ihr völlig fremd sind, wie es sein muß.“

Während der Freiheitskriege ruhte die akademische Thätigkeit fast ganz. Hierüber, sowie über die Verhältnisse nach 1815 hören wir Herbart selbst: „Nach dem Rückzuge der Franzosen (aus Rußland) erhob sich hier zuerst die Thatkraft; jedoch meine Verhältnisse beschränkten mich auf das geduldige Mittragen einiger öffentlichen Lasten. Unsere Universität wurde vollends leer, die kleine Zahl unserer Studierenden eilte zu den Waffen. Bei ihrer Rückkehr bewährte sich von neuem, was ich in der Schweiz zuerst erfahren habe, daß ein ernstlicher Kriegsdienst für die Sache des Vaterlandes die jungen Leute eher veredelt als verwildern macht. In der That ist seitdem ein besserer Ton unter diesem Häuflein, an dessen Bildung mitzuarbeiten nun einmal das Hauptgeschäft meines Lebens ausmacht. Und da auch unsere neuerlich verbesserten Schulen jetzt viele wohlunterrichtete Jünglinge zur Universität entlassen, so liegt in der Tüchtigkeit derselben einiger Ersatz für ihre geringe Zahl. Freilich errätst du[1] leicht, daß mich wohl eine Sehnsucht nach Göttingen anwandeln kann, wenn du den Unterschied

[1] Karl Steiger.

bemerkt, daß dort jetzt 1300, hier 200 Studierende gezählt werden . . . . . Einige Vorteile hat meine hiesige Lage teils darin, daß ich mich hier mehr unter meinesgeichen befinde, ich meine unter jüngern Kollegen, und nicht neben so vielen alten Senatoren, die sich als Stützen des Ruhms von Göttingen betrachten. Hier bin ich selbst seit einer Reihe von Jahren Senator; ich führte vor einem Jahre das Prorektorat, und selten vergeht ein Halbjahr, wo nicht entweder das Dekanat der philosophischen Fakultät, oder die Direktion der wissentschaftlichen Prüfungskommission mich an die Spitze eines kleinen Kollegiums stellt. Allein diese kleinen Ehrenposten machen sich auch wieder lästig durch allerlei kleine Geschäfte, welche die Zeit nicht wert sind, die sie kosten. Bedeutender ist die Annehmlichkeit, mit dem preußischen Ministerium im Verhältnis und zuweilen geschäftshalber im Briefwechsel zu stehen. Man darf wohl sagen, daß schwerlich anderwärts eine hohe Behörde mag gefunden werden, die mit so viel Humanität und mit so entschieden gutem Willen es ihren Untergebenen angenehm macht, an sie zu schreiben. Der hannöversche Stolz würde sich nie soweit herablassen."[1]

Herbart bat in der Folge wiederholt, ihn von den Geschäften der Prüfungskommission zu entbinden. Im Jahre 1819 entsprach man seinem Ansuchen, drückte aber die Erwartung aus, daß er auch in Zukunft dem Konsistorium in pädagogischen Dingen seinen Rat nicht versagen werde.

Werfen wir noch einen kurzen Blick auf die schriftstellerische Thätigkeit Herbarts während seiner Königsberger Wirksamkeit. Von seinen pädagogischen Schriften nannten wir schon: „Vorschläge zu einem pädagogischen Seminar." Im Jahre 1810, als er sich mit dem Plane eines solchen beschäftigte, hielt er in der deutschen Gesellschaft den unten mitgeteilten Vortrag: „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung." In demselben wendet er sich gegen den Vorschlag Fichtes, die Jugend der Nation in größeren Massen unter gemeinschaftlicher Disciplin heranwachsen zu lassen. Der Aufsatz enthält in begeisterter Ausführung Herbarts Ideal der Erziehers; von demselben wird eine pädagogische Fachbildung

[1] Ziller, Reliquien. S. 207 u. 208.

gefordert und betont, daß dieselbe nicht ohne weiteres mit Bildung und Gelehrsamkeit überhaupt verbunden sei.

1818 am Jahrestage der Krönung des ersten preußischen Königs sprach Herbart „über das Verhältnis der Schule zum Leben." Unter „Schule" begreift er die gesamten Bildungsanstalten des Volkes und unter „Leben" vornehmlich die beiden großen gesellschaftlichen Anstalten Staat und Kirche. Herbart wurde zur Wahl dieses Themas durch die Zeitverhältnisse veranlaßt. Die Behörden beobachteten damals mit Mißtrauen und Besorgnis den auf den deutschen Universitäten herrschenden Geist. Die Demagogenverfolgungen, welche Männer wie Arndt und Jahn nicht verschonten, begannen, und man fürchtete in den Kreisen der Universitätslehrer ernstlich für die Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre. Herbart läßt seine Ausführungen in die Schlußmahnung ausklingen: „Möge nun das Gute beharren und nicht unter neuen Verbesserungen erliegen!"

Aus dem Jahre 1818 stammt auch das „Pädagogische Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung nach der Idee des Herrn Regierungsrates Graff." Eberhard Gottlieb Graff, Schulrat in Arnsberg, später Professor der deutschen Sprache in Königsberg, veröffentlichte 1817 eine Schrift, die den Titel führte: „Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichtes notwendige Umwandlung der Schulen. Allen, die den Durchbruch einer besseren Zeit befördern können und wollen, zur Beherzigung vorgelegt". (2. Auflage 1818.) Zum bessern Verständnisse der Vorschläge Graffs und der ihnen von Herbart gewidmeten öffentlichen Beleuchtung sei bemerkt, daß zur Zeit, als Graff seine Schrift erscheinen ließ, die Frage nach der Umgestaltung der Gymnasien und der höheren Schulen die öffentliche Meinung beschäftigte und besonders lebhaft in Schulkreisen erörtert wurde. Bis dahin bestand an den Gymnasien und höheren Schulen entweder das Fachklassen- oder das Schulklassensystem. Nach dem ersteren ruhte der Unterricht in den einzelnen Fächern in den Händen eines Fachlehrers, welcher die Schüler ohne Rücksicht auf die übrigen Fächer in besondere Klassen einreihte, so daß derselbe Schüler häufig in verschiedenen Fächern auch verschiedenen Klassen angehörte. Nach dem letzteren gehörten die

Schüler festen Schulklassen an, und der gesamte Unterricht jeder Klasse wurde von einem Lehrer gegeben, also eine Einrichtung, wie sie heute durchweg an den Volksschulen besteht. Bot das Fachklassensystem besonders günstige Bedingungen für den Unterricht, so mußte man dem Schulklassensystem den Vorzug tieferer und nachhaltigerer erziehlicher Einwirkung zugestehen. Die neue preußische Unterrichtsordnung aus dem Jahre 1816 (vom Staatsrate Süvern entworfen) suchte nun die Vorteile beider Systeme in der Weise zu vereinigen, daß man die festen Schulklassen bestehen ließ und in diesen den Unterricht in den einzelnen Fächern Fachlehrern übertrug. Diese Einrichtung, welche im wesentlichen heute noch besteht, hat den Nachteil, daß derselbe Lehrer in einer Reihe von Klassen beschäftigt ist und es also mit einer größeren Schülerzahl zu thun hat, während die Schüler derselben Klasse einen mehrfachen Lehrerwechsel täglich haben, wodurch die erziehliche Einwirkung offenbar Schaden leidet. (Im Jahre 1820 suchte man diesem Mangel in etwa durch die heute noch bestehenden Klassenordinariate abzuhelfen.)

An diesem Punkte setzte Graff mit seiner Kritik ein und entwickelte aus der eingehenden Darlegung der Mängel seine Vorschläge, die im wesentlichen auf das hinauslaufen, was heute an manchen Volksschulen als „Durchführungssystem" besteht. Es sollen nach Graffs Vorschlage „die Schüler in denjenigen Händen, denen sie bei ihrem ersten Eintritt in die Schule zur Bildung übergeben wurden, bis an das Ende ihrer Bildungszeit überlassen bleiben, so daß die Lehrgegenstände und die Fortschreitung des Unterrichtes nicht von dem einer Klasse abgesteckten Kursus, sondern von dem geistigen Bedürfnisse, sowie von der Zögerung oder dem Voreilen der Schüler bestimmt werden, und dem Lehrer es möglich wird, gerade dann und da neue Unterrichtsstunden anzulegen, wann und wo sie nötig sind". Es sollte also der Lehrer, welcher die Schüler aufnimmt, mit denselben bis zu deren Entlassung aufrücken und stets den gesamten Unterricht erteilen. Es wird auf diese Weise nach Graffs Ausdruck „die ganze Masse wie ein einzelner Zögling behandelt und so der öffentliche Unterricht dem Privatunterrichte einigermaßen an die Seite gestellt".

Graffs Schrift erregte eine lebhafte pädagogische Auseinandersetzung, welche zu beifälligen Urteilen, aber auch zu

heftigem Widerspruch führte. Bei dieser Sachlage mußte es dem Verfasser, der ein begeisterter Anhänger Herbarts war und seinen Plan aus dessen pädagogischen Anschauungen entwickelt hatte, wichtig erscheinen, von Herbart selbst ein Urteil über denselben zu hören. Deshalb forderte er ihn in der „Allgem. Litteraturzeitung" öffentlich zu einem solchen auf. Herbart ging auf diese Aufforderung ein, indem er zunächst in der Leipziger Litteraturzeitung nachstehende kurze Besprechung der Graffschen Schrift veröffentlichte:

„In der Zueignung an den Herrn Minister von Altenstein unterzeichnet sich der Verfasser als k. preuß. Regierungsrat zu Arnsberg in Westfalen. Den lebendigen Eifer, mit welchem das Buch geschrieben ist, verrät schon der Titel; etwas weit Selteneres, das eben darum in dieser Zeit des schwachen Lichtes bei vieler Wärme destomehr Auszeichnung verdient, findet man beim Lesen, nämlich einen Reichtum von Gedanken und einen Vorschlag, der, soviel Rec. sich erinnert, neu, aber gewiß sehr einfach und natürlich, wenn auch übrigens manchem Zweifel unterworfen ist. Da das ganze Werk nur 88 Seiten und einen Bogen Vorrede enthält, so wird leicht jeder denkende Pädagog es sich anschaffen und durchlesen können, und hierzu es zu empfehlen, wird besser sein, als einen Auszug daraus zu machen. Denn der Hauptgedanke des Verfassers, entblößt vom Zusammenhange der Gründe und der weiteren Entwickelung, würde als ein Paradoxon erscheinen; wollte aber Rec. ausführlich Gründe und Gegengründe abwägen, so müßte er ein kleines Buch schreiben, dergleichen sich diese Blätter nicht wollen einverleiben lassen."

Schon vor der Veröffentlichung dieser Besprechung erschien das nachstehend mitgeteilte Gutachten als das von Herbart angedeutete „kleine Buch". Dasselbe nimmt unter den kleineren pädagogischen Schriften Herbarts eine hervorragende Stelle ein. Stil und Schreibweise erinnern an Lessingsche Prosa. Dem Leser werden nicht einfach die Gründe und Folgerungen mitgeteilt, sondern er nimmt an der Überlegung, an der Abwägung des Für und Wider selbst Anteil. Sachlich bietet die Schrift eine recht beachtenswerte Behandlung des schwierigen Gegenstandes.

In der letzten Zeit des Königsberger Aufenthaltes, wahr-

scheinlich im Jahre 1831, entstanden die „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“. Der darin behandelte Gegenstand nimmt in dem pädagogischen Gedankenkreise Herbarts eine wichtige Stelle ein. Er weist schon in der allgemeinen Pädagogik vom Jahre 1806 auf denselben hin, indem er schreibt: „Mit welcher Absicht der Erzieher sein Werk angreifen soll, diese praktische Überlegung, allenfalls detailliert bis zu den Maßregeln, die wir nach unsern bisherigen Einsichten zu wählen haben, ist nur die erste Hälfte der Pädagogik. Gegenüber sollte eine zweite stehen, in welcher die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklärt und als nach der Wandelbarkeit der Umstände begrenzt dargestellt würde. Aber eine solche zweite Hälfte ist bis jetzt ein frommer Wunsch; sowohl wie die Psychologie, worauf sie fußen müßte.“ [1]

Die Grundlage des von Herbart hier als erste Hälfte bezeichneten Teiles der Pädagogik ist die Ethik. Die praktischen Maßregeln der Erziehung, welche sich aus dieser ergeben, behandelt er in seiner allgem. Pädagogik. Auch die Psychologie, worauf die zweite Hälfte fußen sollte, hat Herbart in seiner „Psychologie als Wissenschaft“ und in dem „Lehrbuch zur Psychologie“ geliefert. Zur vollständigen Ausarbeitung des praktischen Teiles der 2. Hälfte ist er nicht gekommen, obgleich die Lösung dieser Aufgabe einen wichtigen Gegenstand seines Forschens und Denkens gebildet hat. Wiederholt behandelte er einzelne Teile dieser Aufgabe, so in der Abhandlung: „Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet,“ ferner in der lateinisch geschriebenen Abhandlung: »De attentionis mensura causisque primariis,« sowie in dem Aufsatze: „Über die dunkle Seite der Pädagogik“. Umfangreich und eingehend behandelt er einen Teil der fraglichen Untersuchung in den oben genannten Briefen; dieselben sind an den Herbart befreundeten Professor Griepenkerl gerichtet.

Aus dem Jahre 1831 stammt ferner der Aufsatz: „Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik“. Hartenstein fand denselben in dem Nachlasse Herbarts und versah ihn mit der obigen Überschrift. Nach seiner weiteren Angabe ist dieser

[1] Bd. I dieser Ausg. S. 122.

Aufsatz der Anfang einer Abhandlung, in welcher Herbart die Absicht hatte, auf eine Recension seiner „Allgemeinen Metaphysik“ zu antworten, welche den Geheimen Regierungsrat Brandis in Bonn zum Verfasser hatte. Brandis hatte in seiner Besprechung gegen Herbarts Metaphysik und gegen die auf ihren Grundsätzen sich aufbauende Psychologie mit Recht geltend gemacht, daß sie die Thatsache der sittlichen Zurechnung nicht erkläre. Es fehle dem „Ich“ nach Herbart an dem beharrenden Kern, und deshalb könne die beobachtende und wissende Vorstellungsmasse im Selbstbewußtsein eine von ihr nicht veranlaßte Handlung nicht mit Reue und Zerknirschung, sondern höchstens mit Bedauern betrachten, „einem Bedauern ähnlich dem, das uns begegnet, wenn wir Fehler wahrnehmen, die ein uns übrigens durchaus fremder Vorgänger in der Amtsführung sich hat zu Schulden kommen lassen“.

Herbart sucht nun seinen Beurteiler von der Unrichtigkeit seines Vorwurfes zu überzeugen und gleichzeitig den Nachweis zu liefern, daß der Idealismus die Möglichkeit der Erziehung überhaupt verneinen müsse, da es ihm an jeglichem Mittel fehle, auf das Ich des Zöglings einen Einfluß zu gewinnen. Herbart ist mit diesem Einwande vollkommen im Recht. Nach idealistischer Denkweise fehlt es im Geistesleben des Menschen an jeglicher Kausalität; es wird vielmehr jede Handlung völlig unbedingt und frei gesetzt. Wenn dem so wäre, könnte der Erzieher sein Amt aufgeben, da es ihm versagt ist, richtunggebend und bestimmend seinen Zögling zu beeinflussen.

Die angeführten Schriften pädagogischen Inhaltes sind Nebenarbeiten. Die Hauptbemühung Herbarts während der Zeit seines Königsberger Aufenthaltes galt der Psychologie und der Metaphysik. Die Grundgedanken der beiden Wissenschaften standen für ihn schon seit dem Anfange des Jahrhunderts fest. Doch war er aus den schon erwähnten Gründen noch nicht zur Ausführung im einzelnen gekommen. Die erste Schrift, in welcher er die Ergebnisse seiner psychologischen Untersuchungen im Zusammenhange darlegt, ist das „Lehrbuch zur Psychologie“ aus dem Jahre 1816. Diese Schrift bietet heute noch für den Anfänger den gangbarsten Weg zum Eindringen in den Herbartischen Gedankenkreis. Wie Hartenstein richtig bemerkt, kommt dieselbe dem Bedürfnis des Lernenden durch die

Kürze der Darstellung und die Faßlichkeit der Sprache, durch die sichere Hervorhebung des Wichtigen und Wesentlichen, durch die gleichmäßig verteilte Aufmerksamkeit auf die Hauptklassen der Erscheinungen des geistigen Lebens, durch die Anspruchslosigkeit, mit welcher der erklärende Hauptgedanke weniger als ein spekulativer Lehrsatz, als in der Form einer Hypothese behandelt wird, in vorzüglicher Weise entgegen. Die Darlegung und Analyse der psychischen Thatsachen, angeordnet nach einer durch die gewöhnliche Unterscheidung der Seelenvermögen gegebenen Einteilung, bildet als erster Teil den Anfang des Buches, und erst nachdem so ein Überblick über das psychische Material gewonnen worden, folgt im zweiten Teile die Erklärung der Erscheinungen aus der Hypothese von den Vorstellungen als Kräften unter Hinweis auf die metaphysische Grundlage und auf die Anwendung der in den einzelnen Hauptklassen zu erklärenden Thatsachen. Diesen natürlichen und der Sache selbst angemessenen Bau hat Herbart in der zweiten Auflage vom Jahre 1834 gänzlich zerstört, indem er die Lehre von den Vorstellungen als Kräften an die Spitze stellt und hierdurch das Buch seiner didaktischen Zweckmäßigkeit beraubt.

Schon bevor das Lehrbuch zur Psychologie erschien, hatte Herbart sein psychologisches Hauptwerk: „Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik“ vollendet. Der Schluß des Buches wurde 1814 geschrieben. Die Herausgabe verschob er, um bessere Zeiten des Buchhandels abzuwarten. Das Werk besteht aus zwei Teilen und erschien 1824 und 1825 im Selbstverlage des Verfassers. Zwei Umstände verhinderten eine bedeutendere unmittelbare Wirkung des Buches. Zunächst war es demselben ungünstig, daß es vor der Metaphysik erschien. Herbart konnte zwar auf seine Hauptpunkte der Metaphysik und auf die Abhandlung: de attractione elementorum aus dem Jahre 1812 verweisen, aber diese Arbeiten waren zu lückenhaft, um dem Leser eine genügende Hilfe zu bieten für das Verständnis der psychologischen Erörterungen des Hauptwerkes, die ihre Grundlage in den allgemeinen Sätzen der Metaphysik besitzen und ohne deren genaue Kenntnis nicht verstanden werden können. Der zweite ungünstige Umstand liegt in den weitläufigen mathematischen Formeln und Berechnungen,

die sich durch den grundlegenden ersten Teil des Werkes hinziehen. Herbart selbst hegte keine großen Erwartungen von der unmittelbaren Wirkung des Buches, er hoffte vielmehr, „daß es nach ein paar Jahrzehnten zu wirken anfangen werde".

Die ausführliche systematische Darstellung der Metaphysik brachten die Jahre 1828 und 1829. Das Werk besteht aus zwei Bänden und führt den Titel: „Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre." An praktischer Bedeutung steht die Metaphysik den psychologischen und pädagogischen Werken Herbarts nach, dagegen offenbart sie am deutlichsten das Eigentümliche der Denkweise des Verfassers und ist für die tiefere Kenntnis des Herbartischen philosophischen Systems und für dessen grundsätzliche Beurteilung die wichtigste Schrift.

Mit der Vollendung der allgemeinen Metaphysik hatte Herbart alle Zweige seines Systems dargestellt und der Nachwelt die Möglichkeit gegeben, ihn aus seinen Werken zu beurteilen. Er selbst hielt nunmehr seine Lebensaufgabe für gelöst. „Mein Werk ist gethan," sagt er, „und was noch darüber zu reden ist, wird mich, falls meine wankende Gesundheit sich wieder befestigt, wenig Mühe kosten."[1]

Ehe wir zur weiteren Darstellung der äußeren Lebensverhältnisse schreiten, erwähnen wir noch zweier Schriften allgemein philosophischen Inhaltes. Die erste ist das „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie" aus dem Jahre 1812. Herbarts Lehrzimmer war damals von Zuhörern überfüllt, so daß sie kaum zum Stehen, viel weniger zum Sitzen und Nachschreiben Platz finden konnten. Um seinen Schülern einen Anhalt zu bieten, schrieb er in den letzten bewegten Monaten des Jahres 1812, während Moskau brannte und Königsberg von fremden Truppen belagert war, die genannte Schrift. Dieselbe ist ein treuer Abriß der Vorlesungen, wie sie nach vielmaliger Wiederholung vor seinem Gedächtnisse standen. Die zweite Schrift entstammt dem Jahre 1831 und führt den Titel: „Kurze Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten entworfen". Die Anregung zur Abfassung

[1] Ziller, Reliquien. S. 212. Brief an Gries aus dem Dezember 1829.

gaben die Professoren Brandis in Bonn und Wegscheider in Halle. Das Buch ist keine Encyklopädie im gewöhnlichen Sinne des Wortes; denn es widerstrebte Herbart, sich zu wiederholen und aus seinen bereits veröffentlichten Werken einen Auszug zu machen und denselben in das logische Fachwerk der einzelnen philosophischen Disciplinen zu zwingen. Es ist daher alles geflissentlich in den Hintergrund gedrängt, was an systematische Form erinnert. Herbart dachte sich nach der Vorrede als Leser des Buches Männer, welche „nicht von vorn an ihre Schule machen, jedoch auch die Philosophie nicht aus den Augen verlieren wollen". Wichtig ist die Schrift noch deshalb, weil Herbart sich hier am genauesten und eingehendsten über religiöse Fragen ausspricht.

Außer den genannten Schriften entstammen der Zeit seines Königsberger Aufenthaltes noch eine Zahl kleinerer oder größerer Abhandlungen, Reden und ähnlicher Arbeiten. Raum und Zweck dieses Lebensbildes verbieten es, auf dieselben näher einzugehen.

VI.

Herbart gehörte zu den gefeiertsten Lehrern der Königsberger Universität. Seine Tüchtigkeit, seine vielumfassenden Kenntnisse, welche weit über das engere Gebiet seines Faches hinausreichten, sein reiner Charakter, der jede Berührung mit dem Gemeinen ausschloß, die Gewissenhaftigkeit, mit der er sein gesamtes Verhalten in strengste Übereinstimmung mit den Grundsätzen seiner sittlichen Überzeugung setzte, seine Zuvorkommenheit und Liebenswürdigkeit im persönlichen Verkehr — alle diese Eigenschaften hatten ihm die Verehrung und Hochschätzung seiner Amtsgenossen und Schüler nicht bloß, sondern auch weiter Kreise seiner Mitbürger gewonnen. Dabei waren seine äußeren Verhältnisse so gestaltet, daß er, frei von den Sorgen des gewöhnlichen Lebens, seine ganze Kraft der Wissenschaft widmen konnte.

Nun hatte er das Ergebnis seiner wissenschaftlichen Arbeit zwar in umfassender Weise seinen Zeitgenossen und der Nachwelt in bedeutenden Schriften zur Prüfung vorgelegt, aber des ungeachtet schmerzte es ihn, daß er seine Worte an einen äußerst kleinen Zuhörerkreis richten mußte. Da starb im Jahre 1831 Hegel in Berlin, und Herbart hoffte, daß sich bei der

Wahl eines Nachfolgers die Aufmerksamkeit auf ihn lenken werde; allein hierin täuschte er sich. Als daher 1833 nach dem Tode Schulzes in Göttingen von dort ein Ruf an ihn gelangte, folgte er demselben freudig und ohne Zögern. Unter lebhaftem Bedauern der Studierenden und Lehrer, und unter der Bezeugung allseitiger Verehrung und reinster Hochschätzung verließ er den Wirkungskreis, dem seine beste Manneskraft gegolten hatte.

Mit Beginn des Winterhalbjahres 1833—34 eröffnete er seine Vorlesungen wieder an dem ersten Orte seiner akademischen Wirksamkeit. Die hohen Erwartungen, welche der ihm vorausgehende Ruf bei den Studierenden geweckt hatte, wurden durch sein Auftreten noch übertroffen. Besonders fesselte sein glänzender freier Vortrag. Seine Vorlesungen waren daher mit Ausnahme einer kleinen später zu erwähnenden Unterbrechung stets gut besucht, besonders gilt dies von den Vorträgen zur Einleitung in die Philosophie.

Fürs erste mußte er größere litterarische Pläne zurückstellen, da ihm seine Vorlesungen übermäßig zu thun gaben. Dagegen unterstützte er den Professor Griepenkerl, der die Unmöglichkeit, an Spinoza, Kant, Fichte u. a. eine Pädagogik anzuknüpfen, nachweisen wollte, bereitwillig durch ausführliche Ratschläge und durch Übersendung von Auszügen aus Spinoza und Kant.

In ähnlicher Weise kam er Hendewerk zu Hilfe bei der Abfassung von dessen Habilitationsschrift, die den Nachweis führen sollte, daß die Ethik Herbarts „pünktlich mit den wesentlichen Religionslehren, mit den erhabenen Aussprüchen der Bibel zusammenstimme". (Brief vom 20. Oktober 1830.) In diesem Briefe spricht sich Herbart über sein Verhältnis zur geoffenbarten Religion folgendermaßen aus: „Meine Psychologie erlaubt mir nicht, an eine eigentliche Erkenntnis Gottes aus reiner Vernunft zu glauben. Sondern von außen her muß das theoretische Element des Glaubens, welches die bloße Idee von Gott übersteigt, gegeben werden. Daß es in christlicher Offenbarung gegeben sei, kann ich mir gefallen lassen, doch habe ich hier keine Stimme, daß es aber durch die Zweckmäßigkeit der Natur gegeben wird, dies behaupte ich, wie Sie wissen, aufs bestimmteste."

Im Jahre 1835 erschien das zweite pädagogische Hauptwerk Herbarts, der „Umriß pädagogischer Vorlesungen". Herbart bestimmt das Buch als Leitfaden für die Vorlesungen und rechnet dabei ausdrücklich auf die Mitbenutzung der allgemeinen Pädagogik. Da aber hieraus manches Unbequeme entstand, so ergänzte und vervollständigte er die zweite Auflage vom Jahre 1841 insoweit, daß sie als Leitfaden für die Vorlesungen ausreichte. Der „Umriß" bietet dem Verständnis weniger Schwierigkeiten als die allgemeine Pädagogik und empfiehlt sich deshalb neben dem Gutachten über Schulklassen als Einführungsschrift in die Pädagogik Herbarts.

Im Jahre 1836 erschienen die Briefe: „Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens". Dieselben verdanken ihre Entstehung der Thatsache, daß man von gewisser Seite eine Ähnlichkeit zwischen Spinozas Lehre von der Freiheit und den bezüglichen Ausführungen Herbarts behauptet hatte. Um diese Behauptung zurückzuweisen, und um gleichzeitig einen kritischen Nachtrag zu seiner praktischen Philosophie zu liefern, schrieb Herbart die obigen Briefe. An innerem Gehalte können sich dieselben infolge ihrer raschen Ausarbeitung mit den früheren Schriften Herbarts nicht messen.

Das Jahr 1837 zog Herbart, der zeitlebens den politischen Ereignissen als kühler Zuschauer gegenübergestanden und von ihnen höchstens eine Störung in seinen Arbeiten befürchtet hatte, zu seinem großen Mißbehagen unmittelbar in politische Verwickelungen ernstester Art hinein. Der König Ernst August von Hannover, der seinem Bruder Wilhelm IV. am 20. Juni 1837 in der Regierung folgte, hob am 1. November 1837 die vor vier Jahren mit den Ständen vereinbarte Verfassung auf und forderte durch ein Patent vom 14. November von sämtlichen Staatsbeamten den Huldigungseid. Sieben Lehrer der Göttinger Hochschule, nämlich die Professoren Dahlmann, die beiden Brüder Grimm, Gervinus, Ewald, Albrecht und Weber erklärten, daß sie, überzeugt von der rechtlichen Unmöglichkeit der Aufhebung einer Landesverfassung durch königliches Patent, sich fortwährend durch den Eid, den sie auf die Verfassung geleistet, gebunden hielten, und daß sie demnach, da es ihnen als Lehrer der Jugend am wenigsten gezieme, mit Eiden zu spielen, an der Wahl eines Abgeordneten für die Universität

nicht teilnehmen könnten. Die Sieben wurden sofort aus ihren Ämtern entlassen und Dahlmann, Jakob Grimm und Gervinus außerdem des Landes verwiesen. Der mannhafte Einspruch der Sieben gegen den offenbaren Rechtsbruch fand in der öffentlichen Meinung Deutschlands die lauteste Zustimmung. Mit derselben Lebhaftigkeit wurde das Verhalten der übrigen Professoren als „feige Schwäche", als „Servilismus", als „blinde Devotion" u. s. w. verurteilt. Besonders hat man es Herbart schwer verdacht und es als einen Flecken auf seinem Charakter bezeichnet, daß er sich dem Schritte seiner Amtsgenossen nicht angeschlossen habe.

Wer indessen Herbarts Stellung zu politischen Fragen und seinen gesamten Charakter näher kennt, wird jenes Urteil zu hart finden. Auch er mißbilligte entschieden den Verfassungsbruch seitens des Königs. Aber die durch den Staatsstreich ohnehin schon bedrohte Ruhe und Ordnung im Lande, wie auch die ernsten Folgen, welche sich aus einem etwaigen gemeinsamen Schritte der Professoren für die Universität hätten ergeben müssen, schienen ihm zu wichtig, um das Verhalten der Sieben zu rechtfertigen. Eine ausführliche Darlegung der Gründe für seine Stellungnahme bietet die aus dem Jahre 1838 stammende Aufzeichnung: „Erinnerung an die Göttinger Katastrophe im Jahre 1837," welche erst nach seinem Tode 1842 erschien. Aus derselben geht jedenfalls das eine hervor, daß er nach gewissenhafter Überlegung und nach bester Überzeugung handelte, und daß deshalb sein Charakter auch in dieser Angelegenheit tadellos dasteht.

Eine Zeitlang nach jenen Ereignissen blieben die Studenten von seinen Vorlesungen fern, kamen aber bald von selbst wieder. Herbart zog sich, angesichts der vielen und zum Teil äußerst gehässigen Angriffe in Broschüren und öffentlichen Blättern immer mehr auf sich selbst zurück, und wandte sich mit Eifer aufs neue psychologischen Forschungen zu, als deren Ergebnis in den Jahren 1839 und 1840 zwei Hefte: „Psychologische Untersuchungen" erschienen. Dieselben enthalten im wesentlichen eine Fortsetzung der in der Psychologie als Wissenschaft begonnenen mathematischen Behandlung der Psychologie. Sie begnügen sich indes mit der Gewinnung der Formeln und

überlassen deren Anwendung dem Scharfsinne dessen, der ihnen zu folgen Lust und Kraft hat.

Unter diesen Arbeiten hatte Herbart, ungeschwächt an geistiger und körperlicher Kraft, das 65. Lebensjahr überschritten, als ihn am 14. August 1841 der Tod ereilte. Ein Schlagfluß machte seinem Leben ein Ende. Drei Tage vor seinem Tode hatte er noch in gewohnter Weise seine Vorlesungen gehalten. Seine sterblichen Reste wurden von der Göttinger akademischen Jugend bei Fackelschein zur letzten Ruhe geleitet.

VII.

Das Schicksal Herbarts vollendete sich in bescheidenem äußeren Rahmen. Nicht ein vielbewegtes Leben, das durch einflußreiche Teilnahme an den großen Ereignissen der Zeit fesselt, steht vor uns. Nicht enthüllt uns die Betrachtung dieses Lebens mit den persönlichen Schicksalen zugleich ein bedeutsames Stück menschlicher Geschichte überhaupt. Ein einfaches Gelehrtenleben ist es vielmehr, das in seinen äußeren Schicksalen nichts Ungewöhnliches bietet. Dafür aber ist dieses Leben um so reicher an inneren Schicksalen, von denen Herbart in einem Briefe an Gries sagt, daß sie ihm gleich groß wie andern die äußeren seien. Fassen wir zum Schlusse die hervorstechendsten Züge im Charakterbilde Herbarts zusammen.

Über seine äußere Erscheinung und sein Verhalten im persönlichen Verkehr erzählt Professor Hartenstein, der Freund Herbarts, der ihm im Leben nahe stand: „Herbarts Statur war nicht über Mittelgröße, der Oberkörper verhältnismäßig größer als der Unterkörper, daher er sitzend eine stattlichere Figur machte, als stehend. Sein Bau war untersetzt, gedrungen, muskulös; seine Bewegungen bis in die letzten Tage seines Lebens rasch, kraftvoll, sicher und entschieden. Seine äußere Erscheinung war, wie man es ganz richtig bezeichnet hat, die eines vornehmen Mannes, würdevoll, gegen Unbekannte gemessen, Achtung durch zuvorkommende Höflichkeit gebietend, meist durch einen ruhigen Ernst gleichmäßig getragen. Er ließ sich nie gehen, weder in der äußeren Haltung, noch in dem Benehmen gegen andere, noch in seiner Sprache und Unterhaltung. Er sprach natürlich, aber äußerst gewählt, wie er

schrieb; wenig oder gar nicht, wenn ihn der Gegenstand nicht interessierte, dann aber sah man, daß ihm mehr Gedanken zuströmten, als er aussprechen mochte. Sein großes tiefblaues Auge strahlte dann in einem gesteigerten Glanze und bewegte sich mit größerer Lebendigkeit; und so wie er sich bei seinen Untersuchungen in das, womit er sich gerade beschäftigte, ganz vertiefte, so sehr, daß ihm eine Unterbrechung der Aufmerksamkeit eine Art geistigen Schmerzes verursachte, so widmete er sich auch dem Gegenstande des mündlichen Gesprächs mit der ganzen ungeteilten Energie seines Geistes, bis er etwa, weil er eine Disharmonie in den Principien entdeckte, oder weil der Gegenstand ihm erschöpft schien, rasch abbrach. Bloß individuelle Meinungen, halb entwickelte Gedanken, fragmentarische Einfälle sprach er selbst beinahe nie aus; ebensowenig mochte er sie von andern gern hören; daher er sich auf bloße Zweifel, Bedenklichkeiten, allgemeine und unbestimmte Einwürfe gegen Lehrsätze seines Systemes nicht einließ, während der Versuch einer in geschlossener Gedankenfolge ihm entgegentretenden Widerlegung sein Interesse zu erwecken allerdings fähig war. Hierdurch mag er manchem schroff und ungefügig erschienen sein; das war er auch vielleicht in der Art, wie es jeder in sich fertige Geist sein wird; überdies hatte gerade er in seinem Leben zu oft erfahren, wie wenig mit dem subjektiven Meinen, mit sogenannten Ansichten, Standpunkten u. s. w. fertig zu werden ist, daß man ihm wohl verzeihen konnte, wenn er nicht geneigt war, jedem in jeder Weise Rede zu stehen. Namentlich in den letzten Jahren seines Lebens war er gegen die mannigfaltigen Verunstaltungen, die sein System unter fremden Händen fortwährend leiden mußte, ziemlich gleichgültig geworden, und konnte über Dinge dieser Art mitunter von Herzen lachen."[1]

Der hervorstechendste Zug seines wissenschaftlichen Charakters war seine Hochachtung vor der Wahrheit. Ihrem Dienste war sein ganzes Forschen und Arbeiten gewidmet. Als Wahrheit erkannte er nur das an, was sich ihm aus Gründen unwiderleglich ergab. Nichts war ihm unverständlicher, als das Bauen auf bloße Auktorität. Dies zeigt sich schon beim

[1] Hartenstein, kleinere philosophische Schriften. S. XCIV u. XCV.

Beginn seiner wissenschaftlichen Laufbahn in seinem Verhältnis zu Fichte. Hieraus erklärt sich ferner sein durchaus ablehnender Standpunkt den philosophischen Systemen seiner Zeit gegenüber. Nicht Kants oder Fichtes Lehre zu ergänzen, nein, aus der Natur des Menschen und der Dinge die Philosophie, d. h. die Wahrheit abzuleiten, und dieselbe so sicher zu stellen wie die mathematischen Lehrsätze, das betrachtete er als die Aufgabe seines wissenschaftlichen Arbeitens. Daß er in diesem Streben selbst nicht vor dem Irrtume geschützt blieb, daß die grundlegende Wissenschaft seines Systems, die Metaphysik, heute völlig aufgegeben ist und nur mehr geschichtliches Interesse hat, und daß auch die übrigen Ergebnisse seiner Arbeit nur einen sehr bedingten Wert haben, dies kann uns nicht abhalten, seinem ehrlichen, rast- und rücksichtslosen Streben nach der Wahrheit unsere volle Anerkennung zu zollen.

Mit derselben Redlichkeit und demselben Eifer, mit welchem er auf dem Gebiete der Erkenntnis der Wahrheit zustrebte, bemühte er sich in sittlicher Beziehung, sein Verhalten in Übereinstimmung mit den Musterbildern zu setzen, in denen er den Maßstab für jedes Wollen gefunden zu haben glaubte. In dieser Hinsicht war er ein Charakter, im edelsten und besten Sinne des Wortes. Was er als Wahrheit erkannt, hatte für ihn, sofern dies bei Erkenntnissen überhaupt möglich ist, auch eine praktische Bedeutung. In wichtigen Dingen handelte er erst, nachdem er alle in Betracht kommenden Umstände mit peinlicher Gewissenhaftigkeit erwogen hatte. Er selbst äußerte einmal gegen Hartenstein, er sei oft für einen unentschlossenen und pedantischen Mann gehalten worden, weil er in zweifelhaften Lagen bis auf den letzten Augenblick gezögert habe zu handeln, indem er habe warten wollen, ob nicht ein entscheidendes sittliches Moment hervortrete, welches auf eine bestimmte Handlungsweise hinweise. Namentlich war ihm eine überwiegende Vorsicht und Strenge in allem eigen, was an die Ideeen des Rechtes und der Billigkeit erinnert, eine Vorsicht, die sich oft in einem bloß negativen Verhalten verriet, indem er scheute, irgendwie über den Kreis seiner eigenen wirklichen oder vermeinten Berechtigung hinauszugehen, und sich in fremde Verhältnisse zu mischen, die keine unmittelbaren Ansprüche an ihn machten.

Ein bemerkenswerter Zug im Charakter Herbarts, auf den im Laufe der Darstellung wiederholt hingewiesen wurde, ist seine Teilnahmlosigkeit den großen nationalen Ereignissen seiner Zeit gegenüber. An der hohen poetischen Begeisterung der damaligen deutschen Jugend, an dem Wiedererwachen und Erstarken des deutschen Einheits- und Vaterlandsbewußtseins, an dem Nationalkampfe gegen den korsischen Soldatenkaiser, hat er keinen Anteil genommen; er hat vielmehr fernab als teilnahmloser Zuschauer gestanden und sich in die einsamen Sphären philosophischer Spekulation zurückgezogen. Dieser Mangel seines Charakters bleibt zu beklagen; aber er teilt denselben mit so manchen hervorragenden Männern seiner Zeit, die angesichts der jammervollen politischen Zustände des in ohnmächtige Kleinstaaterei zerrissenen Deutschlands jedes Gefühl für die Einheit und Größe des Vaterlandes verloren hatten und in Kunst und Litteratur einem verschwommenen Weltbürgertum huldigten.[1]

Seit dem Tode Herbarts ist heute bereits ein halbes Jahrhundert verflossen, und er gehört mit seiner persönlichen und schriftstellerischen Wirksamkeit der Geschichte an. Zu seinen Lebzeiten war es ihm versagt, einen größeren Einfluß auszuüben. Wiederholt hören wir ihn klagen, daß seine Arbeit so wenig gelohnt werde. Seine Philosophie trat seinen Zeitgenossen, die sich ganz und gar in die idealistische Denkweise Kants und seiner Nachfolger eingewöhnt hatten, fremd und unverständlich gegenüber. Seine Pädagogik konnte neben den großen Erfolgen Pestalozzis, Diesterwegs u. a. um so weniger Anklang finden, als sie sich in den einsamen Höhen der Abstraktion bewegte und die unmittelbare Unterrichtspraxis kaum berührte.

Indes, was dem Lebenden an Bedeutung und Einfluß versagt blieb, wurde dem Verewigten um so reichlicher zu teil. Eine anfänglich kleine Zahl von Anhängern vertrat seine Lehre mit Geschick, Eifer und stetig wachsendem Erfolge, und schon

[1] Über die Stellung Herbarts zur geoffenbarten Religion findet man nirgends nähere Angaben. Auch Hartenstein schweigt hierüber gänzlich. Unser Lebensbild mußte deshalb von der Darstellung dieser wichtigen Charaktereigenschaft absehen. Über das Verhältnis der Philosophie Herbarts, insbesondere seiner Metaphysik und Ethik, zum Christentume, vergleiche die Einleitung zum ersten Bande dieser Ausgabe.

zwei Jahrzehnte nach seinem Tode sehen wir eine Herbartschule in Philosophie und Pädagogik die Lehren ihres Meisters verbreiten.

Auf rein philosophischem Gebiete knüpft sich die Herbartbewegung an die Namen: Lazarus, Steinthal, Volkmann, Nahlowsky, Zimmermann, Allihn und Flügel. Die beiden Erstgenannten schufen nach Herbatischen Grundsätzen eine „Völkerpsychologie" und stellten ihre Anschauungen in den Dienst der Sprachwissenschaft. Volkmann und Nahlowsky bauten vorzugsweise die Psychologie aus. Volkmanns zweibändiges, mit großem Fleiße und seltener Sorgfalt gearbeitetes Lehrbuch der Psychologie ist heute noch das psychologische Hauptwerk der Schule. Zimmermann suchte der Ästhetik Herbarts allgemeinere Geltung zu verschaffen, und die beiden zuletzt genannten Allihn und Flügel wirkten durch die „Zeitschrift für exakte Philosophie" sowie durch Einzelschriften für die Verbreitung der Philosophie Herbarts. Auch bei dem nunmehr verstorbenen Philosophen Lotze finden sich Anklänge an Herbart, obgleich zwischen beiden in wesentlichen Punkten, so namentlich in der Lehre vom Wesen der Seele und den Seelenvermögen, schroffe Gegensätze bestehen.

Ungleich lebhafter als in der Philosophie entwickelte sich die Herbartbewegung auf pädagogischem Gebiete. Hier sind zunächst Drobisch und Strümpell zu nennen, welche sowohl praktisch wie schriftstellerisch Herbartische Ideen mit Erfolg vertraten. Am bedeutungsvollsten für die Herbartbewegung wurde jedoch die Wirksamkeit von Stoy und Ziller. Ersterer war Schüler Herbarts in Göttingen und wirkte später als Schulrat und Professor in Jena. In der von ihm gegründeten „pädagogischen Gesellschaft", in der 1861 erschienenen „Encyklopädie der Pädagogik", wie auch im praktischen Unterrichte suchte er die großen Gesichtspunkte der Pädagogik Herbarts zu verwirklichen. In anderer Weise entfaltete Professor Ziller in Leipzig seine Thätigkeit. Er baute auf den ethischen, den psychologischen und den allgemein didaktischen Grundsätzen Herbarts ein bis ins einzelne genau festgestelltes didaktisches System auf, das er durch die eigene Zuthat der „kulturhistorischen Stufen" erweiterte, ohne daß dafür bei Herbart ein genügender Anhaltspunkt gegeben wäre. Hierdurch und durch andere Umstände

machte sich bald unter den Anhängern Herbarts eine gegensätzliche Richtung geltend. Einen gemeinsamen Boden fanden die Jünger Herbarts eine Zeitlang in dem 1868 von Ziller gegründeten „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“. Bald jedoch traten auch hier die Gegensätze zu Tage und führten zu einer Scheidung der Geister, indem die Zillersche Richtung die Oberhand gewann. In der Folge knüpfte sich an den Namen Herbarts, meist durch Zillerianer „strictester Observanz“ veranlaßt, ein oft in widerliche Gehässigkeiten ausartender Kampf um pädagogische Dinge. Heute hat diese Bewegung ihren Höhepunkt überschritten und einer ruhig sachlichen Beurteilung Herbarts Platz gemacht.

Für die Auswahl der kleineren pädagogischen Schriften Herbarts, welche im vorliegenden Bande Aufnahme gefunden haben, war die Bedeutung des Inhaltes und der Wert, den die einzelnen Schriften für die Vervollständigung des Charakterbildes Herbarts haben, maßgebend. Dem Abdrucke liegt die Hartensteinsche Ausgabe der sämtlichen Werke Herbarts zu Grunde. In Bezug auf die Beurteilung der Pädagogik Herbarts, sowie ihrer ethischen und metaphysisch-psychologischen Grundlagen verweise ich auf die Einleitung zum ersten Bande dieser Ausgabe. Kleinere litterarische, geschichtliche oder biographische Mitteilungen sind in die Anmerkungen verwiesen.

Koblenz, im Dezember 1894.

Der Herausgeber.

I.

An Herrn von Steiger.

1797—1799.

1.

Am 4. November 1797.[1]

Ludwig hat jetzt das 21ste Buch im Livius, von 65 Kapiteln, geendigt, ist im 22sten Buche bis zum 23sten Kapitel gekommen, hat überdies die ersten 46 Kapitel des 21sten Buches wiederholt, und ist in den Übersetzungen merkwürdiger Stellen fortgefahren. Die letztere Übung ist durch die Wiederholung für eine Zeitlang unterbrochen, wird aber, sobald diese geendigt ist, wieder anfangen.

Das Auszeichnende und Schwierigste der neueren chemischen Theorie, — dasjenige, warum ich sie zur Vorübung einer Urteilskraft wählte, — die Kenntnis der Grundstoffe und ihrer allgemeinsten Wirkungsgesetze, hat Ludwig jetzt gefaßt. Da hiervon alles Folgende in der Chemie nur Anwendung ist, so sehe ich jetzt nicht mehr diese Wissenschaft, sondern statt ihrer die Mathematik als Ludwigs Hauptstudium an. Nach meiner jetzigen Darstellung scheint sie ihm faßlicher zu sein, als ehemals. Die ersten Stunden versprachen mir viel; die folgenden, während 2 ganzer Wochen, nahmen mir beinahe alle Hoffnung; in den letzten aber habe ich sie wieder gewonnen. Hätte ich mit der Mathematik auch diesmal wieder abbrechen müssen, so wäre ein ganz anderer Plan nötig geworden; daher habe ich mit diesem Aufsatze bis jetzt gezögert.

---

[1] Nur der erste Bericht trägt ein Datum. Die Abfassungszeit der übrigen ist nach Gründen der Wahrscheinlichkeit angegeben. D. H.

Karl und Rudolf haben das erste Buch der Odyssee[1] von 444 Versen geendigt und wiederholt, und vom zweiten 300 Verse gelesen, auch schon eine Zeitlang das Gelesene täglich schriftlich übersetzt; — im Eutrop sind sie bis ans Ende des dritten Buches gekommen; — in der Geographie haben wir die Schweiz, den österreichischen und bayrischen Kreis kennen gelernt, und sind jetzt, alle wohl zufrieden mit Karls Vorbereitung, bis in die Mitte des schwäbischen Kreises gekommen.

Non multa, sed multum; — ist das letztere, und darnach strebte ich, erreicht, so wird hoffentlich der Mangel des ersteren entschädigt sein.

Da in der Einteilung unserer Zeit zuweilen Verwirrung zu herrschen schien, so ist auch darüber vielleicht einige Rechenschaft nötig. Mein erster Stundenplan ward unbrauchbar, bald Geschichte, Mathematik und größtenteils das Griechische aus Ludwigs Arbeiten herausfielen, und besonders seitdem ich nötig fand, ihn beinahe alles gleich nach dem Vortrage aufschreiben zu lassen. Der Unterricht ließ sich nicht an bestimmte Zeiten binden; um Ludwigs ungeübter Fassungskraft aufzuhelfen, mußte ich ihn in so kleine Abschnitte, als möglich, teilen; aber diese konnten, wegen der Natur der Wissenschaften, nicht immer gleich ausfallen; und noch viel ungleicher war wegen Ludwigs veränderlicher Disposition die Zeit, die ich dabei verweilen mußte, um ihm faßlich zu werden. Des Stoffs zum Aufschreiben führte die Gelegenheit bald mehr, bald weniger herbei, und Ludwigs Fleiß oder Unfleiß brachte bald längere, bald kürzere Zeit dabei zu. Ebenso ungleich arbeiteten die Kleinen. Überdies ließ ich alle gern ihre Erholungsstunden verdienen, also durch schnelleres Arbeiten verlängern, sowie das Versäumte darin nachholen. Es freute mich, daß Ludwig in den langen und heißen Tagen bereit war, morgens früh um 5 Uhr zu thun, was eigentlich für den Nachmittag bestimmt war; wollte er in seinen besten Stunden auf die Jagd Verzicht thun, so überließ ich ihm gern alle die Zeit, wo ich ihn doch gewöhnlich völlig stumpf und unbrauchbar fand. — Jetzt

[1] Herbart begann den Unterricht in den klassischen Sprachen nicht mit dem Lateinischen, sondern mit dem Griechischen. Vergl. die Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt, unter Nr. 4. D. H.

gebe ich ihm die Stunde, die anfangs nachmittags für ihn bestimmt war, meistens abends. Dies ist zwar für mich äußerst unbequem, denn es raubt mir alle zusammenhängende Zeit für mich selbst; aber teils ist Ludwig dann gewöhnlich vorzüglich aufgelegt, teils und hauptsächlich möchte ich ihn um vieles nicht abends müßig wissen. In Bern hätte ich sehr gern einen Abend wöchentlich frei; nicht für eine L'hombrepartie, sondern für einen sehr engen Kreis von Freunden,[1] dem ich unendlich viel verdanke, und dem ich mich nicht ohne großen Nachteil für mich selbst — vielleicht also auch für meine Zöglinge — entziehen zu können glaube. Ließe es sich aber nicht einrichten, ohne daß ich für Ludwig fürchten müßte, so würde ich aufhören, es zu wünschen; und besonders dann, wenn es die mindeste Unzufriedenheit von seiten Ew. Wohlgeboren veranlassen könnte. — Noch muß ich zweier fester Arbeitsstunden für Ludwig erwähnen, die sich jetzt, seitdem sich Ludwig in der Chemie durch eigene Lektüre forthelfen kann, genauer bestimmen lassen, als bisher. Es sind die von 8—9 morgens, und von 3—4 nachmittags. In der letztern hat Ludwig sich auf den Livius vorzubereiten, in jener ein chemisches Lehrbuch zu lesen, und mir nachher das Gelesene wieder zu erzählen. Da ich in dieser Zeit mich mit den Kleinen beschäftige, so kann ich nicht wissen, wie er sie anwendet; und ich habe Ursache, mich hierin — ob ich gleich auch bisher, wenigstens morgens, immer für Arbeit sorgte — nicht auf ihn zu verlassen. Dürfte ich diese Stunden einigermaßen der Aufsicht Ew. Wohlgeboren empfehlen? Wenigstens wenn Sie ihn zufälligerweise unbeschäftigt finden sollten, so bitte ich um eine Erinnerung an die angegebenen Arbeiten. — Im ganzen kann, wie es mir scheint, eine Stundenregel nur dazu dienen, daß man nie eine Stunde über der Ungewißheit, was man damit anfangen solle, verliere; zu ängstliche Befolgung derselben würde nicht nur manchmal außerordentlichen, gerade jetzt nötigen oder zweckmäßigen Beschäftigungen in den Weg treten, sondern auch verursachen, daß die Zöglinge ebenso präcis würden endigen wollen, als der Lehrer anfing, und daß ihre Aufmerksamkeit auf den Glockenschlag

[1] Herbart redet hier von seinen Freunden aus der litterarischen Gesellschaft, die mit ihm in die Schweiz reisten. D. H.

ihm nicht erlauben würde, den Unterricht des Zusammenhangs wegen über die Zeit zu verlängern.

Im Griechischen habe ich Ludwig zuweilen geübt; doch viel zu selten, als daß ich es unter seinen Arbeiten hätte anführen können. Ich fand seine Kenntnisse darin so äußerst oberflächlich und dürftig, daß kaum etwas zu vergessen war. Die Cyropädie, die er schon ehemals angefangen hatte, und die ich bloß darum mit ihm fortsetzte, schien mir bald höchst unzweckmäßig; es ist mehr Raisonnement als Erzählung, er fand das langweilig und ich unnütz; denn der Geist jenes Buches ist ihm viel zu fremd, und die Grundsätze dünken mich im ganzen nicht einmal empfehlungswert. Auf den Rat eines Freundes ließ ich den Rückzug der zehntausend Griechen kommen, eine musterhafte Erzählung einer wahren Geschichte, die ihr Held, Xenophon, der Anführer jenes Rückzugs, selbst beschrieb. Sie befriedigt mich ganz; ich möchte sie mit Ludwig lesen, aber ich weiß nur noch nicht, wann. Wir haben sonst soviel zu thun! — Das Griechische rechne ich zwar zu den wesentlichen Kenntnissen jedes Menschen, der Zeit und Gelegenheit hat, sich vollständig zu bilden. Aber, wenn man, wie Ludwig, schon viele Zeit verloren hat, und wenn man denkt und fühlt, wie er, so zweifle ich, daß es das erste und nächste sei. Ich würde damit eilen, wenn Ludwig Sinn hätte für den hohen Wert, der dem griechischen Geiste, der griechischen Poesie besonders, eigentümlich ist; oder wenn es leicht wäre, ihm jetzt diesen Sinn zu geben, oder wenn ich nicht hoffte, ihm denselben noch künftig, zu einer Zeit, wo es gerade nötig sein wird, einzuflößen. Jetzt möchte ich, ohne etwas im voraus zu bestimmen, warten, bis Ludwigs nähere Bedürfnisse drängen, bis sie Zeit übrig lassen zu einem, seinen jetzigen Arbeiten fremden, ganz neuen Studium, denn so sehe ich für ihn das Griechische an.

Er verspricht sich jetzt Nutzen von der Mathematik und findet Freude an den Naturwissenschaften. Trotz des vielen Mißlingens experimentiert er doch für sich, und fordert mich dazu auf. Daß ich dabei nicht auch in den Handgriffen sein Lehrer sein kann, dafür hoffe ich Nachsicht; denn ich hatte nicht, wie er, das seltene Glück, mir diese Geschicklichkeit in meiner Jugend erwerben zu können. Übrigens ist mir das Mißlingen gar nicht leid. Es lehrt ihn, wie schwer es sei, auch die

richtigsten Theorieen recht und mit Erfolg anzuwenden. An seine jetzigen verunglückten Versuche werde ich ihn einst erinnern können, wenn unter uns von den Theorieen über die Staatsverfassungen oder dergleichen die Rede sein wird. — Unsere Versuche werden uns aber auch endlich glücken; das wird ihn wieder überzeugen, daß man aus dem Mangel des Erfolgs bei unvorsichtiger Anwendung nicht auf die Unrichtigkeit einer Theorie schließen dürfe. So, hoffe ich, können diese Experimente etwas dazu beitragen, ihm den wachsamen Untersuchungsgeist zu geben, der neue Ideen und alte Erfahrungen gleich unparteiisch schätzt und prüft.

Dürfte ich Ew. Wohlgeboren bitten, für die Materialien zu den Experimenten jetzt ein bestimmtes monatliches Geld auszusetzen? Wie klein oder wie groß, — darüber würde jeder Vorschlag von meiner Seite unbescheiden sein. Wir richten uns auf jeden Fall darnach ein. Ich wünschte nur, daß es zwischen mir und Ludwig gleich geteilt würde. Er könnte dann nach eigner Lust und eigner Erfindung sich selbst üben, und das würde seine Liebe zur Wissenschaft und seine Aufmerksamkeit auf ihre Lehren befördern; ich machte von meinem Anteile diejenigen Versuche, die ich vorzüglich wichtig und zur Erläuterung des Vortrags nötig finde. Unvorsichtigkeiten, Zerbrechen der Gefäße u. s. w. muß jeder aus seinem eigenen Vermögen ersetzen. Über jenes von Ihnen ausgesetzte Geld aber würden wir beide monatliche Rechnung ablegen. Die Zeit, welche ihn die Versuche kosten, habe ich bisher weniger einschränken zu dürfen geglaubt, weil sie noch eine Art von Arbeit für ihn sind; je leichter und angenehmer sie ihm aber werden, destomehr wird er sie als Erholung ansehen müssen.

Ludwig hat mir angelegentlich den Wunsch geäußert, diesen Winter an Herrn Pfarrer W.s Vorlesungen über die Naturgeschichte teilzunehmen, und ich würde mich außerordentlich freuen, wenn sich Ihnen dieser Wunsch so wie mir empfehlen könnte. Ich wüßte nichts, was seiner Fassungskraft jetzt so vorzüglich, ja beinahe einzig angemessen wäre, als die Naturwissenschaften. Ich kann mir ebensowenig in seinem ganzen künftigen Leben einen Zeitpunkt denken, wo sie so sehr seine Hauptbeschäftigung sein dürften, als eben das nächste Jahr. Jetzt ist er noch frei von allen den Verhältnissen, die ihn bald

von der Natur ab zu den Menschen hinüberziehen werden. Jetzt ist er gerade mit der Mathematik und Chemie beschäftigt, die durch ihre enge Verbindung mit den übrigen Naturwissenschaften denselben höheres Interesse geben, und es von ihnen empfangen. Was bei weitem am meisten Gewicht hat, — jetzt wünscht er es. Dieser Wunsch dürfte, wenn er jetzt nicht festgehalten wird, künftig ebensowenig wiederkehren, als die Lust, mit der Ludwig in Karls Alter den Homer gelesen haben würde. Eigene traurige Erfahrung läßt es mich täglich bedauern, daß man in meiner Jugend auf solche Wünsche so wenig Rücksicht nahm. — Mir würde es sehr lieb sein, aus Ludwigs Lehrer sein Mitschüler zu werden. Mein Beispiel dürfte hierin wenigstens ebensoviel wert sein, als mein Unterricht. — Für Überhäufung ist mir nicht bange, wenn Ludwig nur nicht noch jetzt schon obendrein Zeichnen lernt. Dies steht jetzt nicht so sehr mit seinen übrigen Studien in Verbindung; es möchte daher im künftigen Winter noch früh genug sein. — Karl wünschte ich Glück, wenn bei ihm die Malerei den Mangel der Musik ersetzen kann. Überdas scheint es mir ein Vorteil, wenn Brüder sich verschiedenartige Kenntnisse erwerben. Jeder hat dann beständig vor Augen, was ihm fehlt, und gewöhnt sich frühzeitig, gegen fremdes Verdienst gerecht zu sein, es neben sich zu dulden, und ihm dennoch nachzueifern. —

Im ganzen genommen, soweit ich Ludwig bis jetzt kenne, glaube ich, man müsse alle Hoffnung auf seinen Verstand gründen. Er ist vielleicht zu gesund, fühlt sich zu wohl, hat ein zu fröhliches Temperament, um, bis jetzt, zarter Empfindlichkeit, Innigkeit, Reizbarkeit, fester Anhänglichkeit an irgend einen Menschen oder eine Wissenschaft oder einen Lieblingsgedanken Raum in seinem Herzen zu lassen. Dadurch ist er gewiß gegen jede denkbare Art von Schwärmerei, sie sei welche sie wolle, völlig gesichert. Dagegen ist er heftig in seinen Begierden und nicht gewohnt, sich ihnen selbst freiwillig zu widersetzen; bei seinem schnell heranwachsenden Körper fürchte ich daher nach ein paar Jahren von der Seite der tierischen Sinnlichkeit einen gewaltigen Sturm. Sich selbst überlassen würde er durch diese Lebhaftigkeit der Begierden ein Egoist, und da sein natürlicher Verstand weder durch Liebe, noch Ehrgeiz, noch Wißbegierde, noch irgend eine andere herrschende Neigung dieser

Art verdunkelt würde, ein sehr kluger, überlegter, konsequenter Egoist werden. Durch eine Leitung hingegen, wie sie sein sollte, ließe sich eine solche Disposition zu der vortrefflichsten Vielseitigkeit des Interesse, zur hellsten Klarheit des Verstandes, — eben wegen jener Freiheit von allen bestimmteren Neigungen und aller Schwärmerei, — und zu einer großen Energie des Charakters, — wegen des wahrscheinlich bevorstehenden harten Kampfes mit der Sinnlichkeit, — endlich wegen seines heitern Temperaments, zu einer glücklichen Empfänglichkeit für Freuden aller Art ausbilden. Aber welche unendlich schwere Aufgabe! Man müßte ihn doch irgendwo fassen können, um ihn zu führen! Man muß doch Wind haben, um zu segeln! Man bedarf doch einer Triebfeder, um Thätigkeit hervorzubringen! Da sich in ihm solche Triebfedern nicht regen, und da die Geschenke des Glücks ihn den Sporn äußerer Verhältnisse, der Kinder dürftiger Eltern oft so mächtig vorwärts treibt, nicht fühlen lassen, — was bleibt übrig, als sein Verstand, — als das leidende Vermögen, aufzunehmen, was man ihm langsam, und vorher wohl verarbeitet, darreicht, — und die Hoffnung, daß an diesem schwachen Funken sich einst thätiges Selbstdenken, und das Streben, seinen Einsichten gemäß zu leben entzünden werde? Diese Hoffnung stärkt bei mir das sichtbare Wachsen seiner Aufmerksamkeit, seitdem ich mich mit ihm beschäftigte. Die tödliche Langeweile, die ihn anfangs oft in den Lehrstunden begleitete, ist jetzt verschwunden. Es scheint ihm mehr als sonst wehe zu thun, wenn er etwas nicht fassen kann. Zwar überwiegt die Schwierigkeit, meinem Unterrichte zu folgen, bei ihm noch immer das Interesse daran; desto angenehmer wird ihn, hoffe ich, die leichtere Naturgeschichte dünken. Aber die Bahn, die ich ihn führe, wird nicht immer in dem Verhältnisse steiler werden, als sein Fuß an Übung gewinnt.[1]

Ein paar Bemerkungen über Karl und Rudolf[2] möchte ich hier einschalten. Jener entwickelt immer mehr Fassungskraft und Wißbegierde. Die Spuren tieferer Empfindung versprachen mir viel für seinen Charakter. Nur fürchte ich, seine

[1] Die vorhergehenden Ausführungen Herbarts fordern mit Recht für die Selbstthätigkeit der Schüler das „Interesse" als Grundlage. D. H.

[2] Über die Charaktere der Zöglinge Herbarts vergl. S. 18 der Einleitung. D. H.

Bedächtigkeit könnte in Kleinigkeitsgeist und Beschränktheit ausarten, darum möchte ich ihn früh zu heben suchen, und seinen Beschäftigungen eine gewisse Wichtigkeit geben. Dies ist, außer der Ersparung der Zeit für mich selbst, der Grund, warum ich ihm die Vorbereitung und den Unterricht in der Geographie übertragen habe, den er, wenn ich ihn nur von ferne leite, gerade so gut als ich besorgen kann, da es hier nur auf Auswendiglernen des Lehrbuchs und Aufsuchen auf der Karte ankommt.[1] Durch Aufzählung von Merkwürdigkeiten und weitläufige statistische Beschreibungen möchte ich die Geographie nicht noch mehr verwickeln und verlängern, so leicht sich jene aus dem Büsching ausziehen ließen. Diese Wissenschaft legt ohnehin dem Gedächtnis eine große Bürde auf, kostet ohnehin Jahre, ehe sie geendet ist, und wird nur verwirrt durch eine Menge von Anmerkungen, welche ohne viele historische, politische, technologische und naturgeschichtliche Kenntnisse nie verständlich sein können. — Der Anschein von Trockenheit dieser Methode verschwindet, wenn man sieht, wie jetzt, seitdem in dieser Stunde nur bloß auswendig gelernt wird, alles von Ludwig bis Rudolf belebt und froh ist.

Rudolf ist noch ganz Kind, und ein Kind, wie man es wünschen kann. Mit seiner Flüchtigkeit habe ich viel mehr Geduld, als es manchmal scheinen mag; ich bedaure ihn wegen der Strenge, deren ich zuweilen nicht entbehren kann. Könnte ich ihm Zeit genug widmen, so würde er mich kein hartes Wort kosten; so aber muß ich ihn manchmal treiben, damit er in dem Augenblicke, der gerade für ihn frei ist, ergreife, was er bedarf. Ein Schaden ist dies immer, ich hoffe aber dafür zu sorgen, daß er nicht gar zu beträchtlich werde.

Ich kehre zu Ludwig zurück. Da ich oft bemerkte, daß dasjenige, was anfangs seine Geduld ermüdete, ihm hinterher, nachdem lange Anwendung ihm die Begriffe vertraut gemacht hatte, merkwürdig ward, so schrecken mich alle Schwierigkeiten nicht von meinem Plane zurück. Wir fahren also fort in dem, was ihm zwar anfangs lästig scheint, aber doch bald verständlich, deutlich und daher angenehm werden muß; so fehlt es ihm

[1] Der rein gedächtnismäßige geographische Unterricht war damals allgemein und wurde erst durch Karl Ritter verdrängt. D. H.

weder an Anstrengung, noch an interessanter Beschäftigung. Jener bedarf er so sehr, als dieser, wofern er nicht auf immer hinter seinen Jahren zurückbleiben soll. Dagegen aber muß ich noch für lange Zeit um Aufschub bitten für alles das, was unmittelbar auf sein Herz wirken soll. Dahin rechne ich vorzüglich den historischen, religiösen und moralischen Unterricht.

Wenn es darauf ankäme, einem kalten ungerührten Zuschauer eine bunte Reihe von allerlei Menschenfiguren vorüber zu führen, damit er ihre Bilder und ihre Ordnung ins Gedächtnis faßte, und über ihre Thorheiten in Gesellschaften, wie über Stadtneuigkeiten, mit lachen und spotten könnte; so ließe sich die Geschichte in jedem Alter ohne Rücksicht auf Umstände und ohne Vorbereitung lernen. Aber wenn etwas an unsere innigste Teilnahme Anspruch hat, und uns in den tiefsten Ernst versenken soll, so ist es doch wohl das Handeln und Leiden aller der Menschen, die unsern jetzigen Standpunkt bestimmten, die uns gesellschaftliche Sicherheit und Kunst und Wissenschaft bereitet haben, in deren unendlich mannigfaltigen Gestalten wir selbst dargestellt sind mit allem, was wir oder die Umstände Gutes und Schlechtes aus uns hätten machen können. Allein wird derjenige, der sich selbst noch so gar nicht kennt, in dessen Busen noch so viele menschliche Empfindungen schlafen, mit aufrichtigem Gefühl sprechen können: homo sum; humani nihil a me alienum puto—?[1] — Wo sollen wir die Gewalt des Schicksals fürchten, wo eine weise Vorsehung suchen und ahnen, als im Heiligtume der Geschichte? Aber was soll hier der Ungeweihte, der noch nie seine Beschränktheit fühlte, weil er noch nie etwas Großes wollte, der Gott von Hörensagen kennt, ohne seiner je bedurft zu haben? — Soll etwa ein dürres chronologisches Skelett ihm den Inhalt des großen Schauspiels verraten, ehe er noch Sinn dafür hat? — Lassen Sie mich wenigstens *versuchen*, ob ich zuvor seinen Blick mit Aufmerksamkeit auf ihn selbst richten kann, daß er seinen Reichtum und seine Armut, was er alles *kann* und was er alles *nicht ist* und nicht leistet, erkenne, und in Demut der unsichtbaren Macht nachforsche, die über uns und unsere Väter waltete.

[1] Mensch bin ich, und nichts Menschliches ist mir fremd.

Aber auch dazu scheint mir seine Kraft jetzt noch nicht völlig gereift. — Ich suchte bisher in Rücksicht auf Moralität und Religion nur zu beobachten, und ganz beiläufig meine eigene Hochachtung für diese erhabenen Gegenstände zu äußern. Ich hatte gehofft, in zufälligen Gesprächen beides den Herzen meiner Zöglinge dringender empfehlen zu können, als in einem ordentlichen Unterrichte. Aber solche Gespräche brachen immer ab, wenigstens bei Ludwig und Rudolf; sie brachen schon ab, indem ich sie nur von ferne vorbereitete. Zu Rudolf habe ich ein paarmal in Augenblicken, wo ich selbst lebhaft gerührt war, so gesprochen, daß es ihn, wie mich dünkt, hätte ergreifen müssen, wenn ihm der Gedanke an Gott nicht schon vorher langweilig oder widerlich gewesen wäre.[1] Er that solche Querfragen, daß ich große Mühe hatte, an mich zu halten, und nicht durch Härte hier alles vollends zu verderben. Von Karl sind mir einige abgebrochene Äußerungen viel wert gewesen, unter andern jener Brief an Robinson. Ludwigs lange trockne Predigt aber war mir ein unangenehmer Beweis von seinem wenigen Mitgefühl und von seiner Neigung, auf anderer Fehler mehr, als auf alles übrige, was sie betrifft, zu merken und ohne Schonung darüber herzufallen. Züge dieser Art sieht man zwar täglich von ihm; ich hüte mich aber aufs sorgfältigste, ihm darüber Vorwürfe zu machen, fest überzeugt, daß er darin nur meine Härte und nicht sein Unrecht sehen würde. Sanfte Vorstellungen möchten wirken können; doch war in einigen Fällen, wo ich sie mit der äußersten mir möglichen Sorgfalt versuchte, der Eindruck entweder sehr zweideutig, oder doch sehr vorübergehend. Er liebt mich noch nicht; ich kann zu wenig in seine Art, sich zu vergnügen, einstimmen, und bin ihm noch durch meinen Unterricht mehr lästig als angenehm. Solange er mich nicht liebt, wage ich nur selten mein Urteil zu äußern und mag mich nicht als immer wachsamer Sittenrichter bei ihm eindringen. Um ihn in äußerer Ordnung zu halten, dazu bedürfen Ew. Wohlgeboren gewiß keines Gehilfen und würden ihn in mir nicht suchen wollen.

---

[1] Herbart spricht auch an andern Stellen den Gedanken aus, daß man die Kinder nicht zu frühe mit Gott beschäftigen solle. Diesem Vorschlage kann man nicht zustimmen. D. H.

Übrigens sehe ich zwar Gefahr, aber durchaus keine entschiedene Unsittlichkeit in Ludwigs Charakter: Grundsätze hat er sich noch nicht gebildet, weder gute noch schlechte. Er würde aber, fürchte ich, das letztere thun, wenn man hier nicht durch Unterricht zuvorkäme, den ich jetzt, seitdem ich von zufälligen Gesprächen nur so wenig erwarten kann, als notwendig anerkenne.

Das erste, was ich in dieser Rücksicht thun möchte, wäre, allen dreien jetzt die Gebete zu übergeben, die ich schon ehemals für sie geschrieben habe. Sollten sie nicht aufgehoben sein, so lassen sich leicht neue schreiben; sonst erbitte ich mir jene zurück, um sie zuvor durchzusehen. Da ich gesehen habe, mit welcher Gewissenhaftigkeit die Kleinen noch immer abends beten, so möchte ich versuchen, den bisher für sie vielleicht ziemlich leeren Formeln soviel Bedeutung als möglich zu verschaffen. Jetzt dürfte das eher gelingen können, als anfangs, da ich mit meinen Zöglingen und sie mit mir noch unbekannt waren. Ludwig möchte ich nur einige Gedanken zur öftern Erwägung empfehlen, die er vielleicht sonst gar verachten könnte, als ob sie nur für Kinder gehörten, und als ob er ihnen entwachsen sei.

Aber auch einer zusammenhängenden, vollständigen Darstellung der menschlichen Pflichten wird er bedürfen. Gründet sich unsere Hoffnung auf seinen Verstand, so müssen die Vorschriften der Sittlichkeit ihn durch ihre Evidenz zwingen.[1] Durch ihre Klarheit und durch seine vollkommene Einsicht in sie müssen sie ihm lieb werden. Die Tugend muß sich ihm durch ihre Regelmäßigkeit empfehlen: das Unrecht muß ihm als eine Ungereimtheit verächtlich werden. Dahin führt auch der Weg durch die Schule der Mathematik. — Dann wird er fühlen, daß er selbst, seine eigene Überzeugung, es ist, welche ihm die Lehren der Moralität zu Gesetzen macht. Nur so kann er sittlich gut sein; sonst wäre es ein anderer, der durch ihn, wie durch eine Maschine, handelte. Oder vielmehr, das letzte ist bei einem so lebhaften Temperamente, wie Ludwigs, nicht zu hoffen. Er hat viel zuviel eigene Kraft, um seinen Geist je unter das Joch fremder, uneingesehener Lehren und bloß eingedrückter Gewohnheiten zu beugen.

[1] Herbart mißt hier dem Einfluß des Verstandes auf die Sittlichkeit eine zu große Bedeutung bei. D. H.

Je mehr man sich nun, auch in Rücksicht seines Herzens, auf seinen Kopf allein verlassen muß, je mehr auf jenen Unterricht, auf dessen Deutlichkeit und völlige Anschaulichkeit ankommt, desto sorgfältiger müssen Ludwig und ich dazu vorbereitet sein. Er wird mir wahrscheinlich Zeit genug dazu lassen; denn seine Fassungskräfte müssen bis dahin noch sehr beträchtlich wachsen. Ich kann den Gedanken nicht ertragen, daß ich Ludwig eine Pflicht auf eben die Weise begreiflich machen sollte, wie jetzt einen mathematischen Satz. Bei den letztern schreckt es mich nicht, die gleiche Sache drei Tage und länger nach der Reihe vorzutragen, und ihn so viele vergebliche Versuche machen zu lassen, bis es ihm endlich gelingt, den Vortrag recht aufzuschreiben. Wenn aber der Begriff einer Pflicht ebenso viele Anstrengung brauchte, um sich in Ludwigs Kopfe einen Platz zu verschaffen, wie könnte sie noch Kraft genug behalten, auf das Herz zu wirken? Gleichwohl würde ich nicht umhin können, dies zu verlangen. Ludwig würde es nicht leisten können; wir würden gegen einander bitter werden, und unser bisheriges gegenseitiges Wohlwollen würde sich in ein unerträglich drückendes Verhältnis verwandeln. Anstatt die ganze Schwere der Pflicht sich selbst freiwillig aufzulegen, anstatt in dieser Demütigung vor seiner eigenen Einsicht, in dieser Herrschaft über sich selbst seine wahrste Größe zu finden, würde er den Lehrer, der das von ihm verlangte, der ihm anmutete, sich so gleichsam mit eigener Hand zu schlagen, als den ärgsten, ungerechtesten aller Tyrannen ansehen.

Hier türmt sich nun wieder eine große Schwierigkeit auf. Wenn der Sittlichkeit bei Ludwig Überzeugung vorangehen, und wenn dieser noch so viele Übungen seines Verstandes vorarbeiten müssen: so bleibt zwischen hier und dort eine lange, leere Zeit, die mit mehr als einer Gefahr droht. Jeden Gewinn an Leichtigkeit und Schärfe des Nachdenkens wird Ludwig doch unmittelbar für die Beurteilung aller seiner Verhältnisse im gemeinen Leben anwenden. Da in ihm noch keine feineren, edleren Gefühle entwickelt sind, die ihn hierbei leiten könnten, — was ist natürlicher, als daß er sich immer bestimmtere Maximen des Egoismus bildet? Ehe er also die Stimme der Sittlichkeit hört, wird dieser als Richter über alles entschieden haben. Dann kommt die stürmische Zeit, wo

das Camp[1] und die mannigfaltigen damit verbundenen Zerstreuungen, — wo der Zutritt zu mancherlei Gesellschaften, — wo die erwachenden Begierden seinen Geist auf tausendfache Weise beunruhigen werden. Wie soll alsdann möglich sein, was vorher nicht hat gelingen wollen? Wird der übermütige Jüngling ein Gesetz anerkennen, unter welches man den an Unterwerfung gewöhnten Knaben nicht beugen konnte? In diesem Zeitpunkte, wo die Bande der elterlichen Strenge und des Lehreransehens immer mehr nachlassen, um die künftige völlige Ungebundenheit vorzubereiten, soll er nun durch eigene Kraft stehen; die Klarheit seiner Grundsätze, die Geläufigkeit, sie anzuwenden, soll jeden Augenblick bereit sein, ihm zu helfen; Einsicht soll Charakter, Tugend Gewohnheit geworden sein: wie kann das geschehen, wenn erst jetzt diese Einsicht erworben werden soll, wenn diese Gewohnheit noch gänzlich fehlt? —

Bei solchen Umständen müßte ohne Zweifel mein Vorschlag, ihn Schauspiele, Gedichte und ähnliche Werke lesen zu lassen, äußerst befremden. Scheint es nicht, ich wolle ihn den gefährlichsten aller Zerstreuungen, dem Wirbel aller Leidenschaften preisgeben? Es ist gewiß, man kann keine Thorheit, keine Schwärmerei, keinen Unsinn, keine Art von Verdorbenheit des Charakters und des Geschmacks erdenken, die nicht in tausend Schriften dieser Art Veranlassung und Nahrung fände. Es ist ebenso gewiß, daß sie für Ludwig kaum in irgend einem Alter mehr Gefahr drohen, als gerade jetzt beim Eintritt in die Jünglingsjahre, die über seine ganze Zukunft entscheiden; gerade jetzt, wo die ernsten Wissenschaften, auf denen alle unsere Hoffnungen ruhen, so viel Mühe haben, ihm ein wenig Liebe abzugewinnen.

Ist es nicht Unbescheidenheit, einen solchen Vorschlag nach mehreren Äußerungen ihres Mißfallens noch einmal zu nennen? — Ich glaube von einer sehr wichtigen Sache zu reden: von einem unentbehrlichen, schwerlich durch irgend etwas anderes zu ersetzenden Hilfsmittel der Erziehung, gerade von dem Mittelgliede, das in jene leere Zeit, die mich so besorgt macht, eingeschoben werden muß. Die über alles gütige Aufnahme, welche bisher alles gefunden hat, wofür ich mir die Prüfung

[1] Das soldatische Lagerleben. D. H.

Ew. Wohlgeboren erbat, würde mir auch nicht den Schein eines Vorwandes übrig lassen, wenn ich Überzeugungen, auf die ich einiges Gewicht lege, zurückhalten wollte. Hier also meine Gründe.

Die Gefahr verschwindet; denn Ludwig wählt unter jenen Büchern nicht selbst. Er hat in Bern viel Arbeit; ich werde ihn streng dazu anhalten; durch die Art der Arbeit selbst bleibt er beständig an die ernsthaftesten Beschäftigungen gewöhnt. Setzen wir den äußersten Fall, daß er selbst heimlich aus den Leseläden die schlüpfrigsten Sachen holte; schwerlich würde er unsrer Aufsicht, die doch in der Stadt viel genauer sein wird, als hier, eine nur irgend bedeutende Zeitlang entgehen. Und wie vielen andern, viel größern und ihm viel näher liegenden Verführungen ist er ausgesetzt, denen man nicht so leicht auf die Spur kommen würde!

Die Gefahr selbst ist ein Grund: denn irgend einmal tritt sie wieder ein. — Erziehung würde Tyrannei sein, wenn sie nicht zur Freiheit führte. Aber des Gebrauchs dieser Freiheit soll sie sich im voraus zu versichern suchen. Daher halte ich es für Pflicht, ihm jetzt das Schöne und das Gute zuzuführen, auf daß ihn künftig das Geschmacklose und das Unsittliche durch sich selbst zurückstoße.

Es giebt so viele vortreffliche Schriften, mehrere unsterbliche Meisterwerke unter jener zahlreichen Klasse, die nur zu vieles unendlich Verschiedenes in ein Fach einschließt. Der allervorzüglichste Teil der alten Klassiker gehört ja selbst hierher. Doch daß man manche unter den Alten den Jünglingen in die Hände giebt, scheint bloß in gutem Vertrauen auf die Schwierigkeiten der Sprache zu geschehen. Sonst begreife ich wenigstens nicht, wie man einen Terenz und Plautus mit ihnen lesen kann. Über den letztern mag ich kein Wort verlieren; Terenz, so voll er von den herrlichsten Grundsätzen ist, macht doch allenthalben öffentliche Buhlerinnen zu seinen Hauptpersonen, und durch deren Anblick möchte ich die Schamhaftigkeit eines Jünglings nicht abstumpfen. Selbst den Horaz hätte Ludwig in seinem vierzehnten Jahre durch mich nicht erhalten. So gefährlich soll das, was er mit mir liest, noch lange nicht sein.

Entscheidend dünkt mich der Grundsatz: man soll keine menschliche Kraft lähmen; unter dem Schutze des sittlichen

Gesetzes und unter seiner milden Herrschaft sollen alle gedeihen. Also auch der Geschmack fordert Nahrung und Bildung. Wenn wir uns nicht jede Naturanlage heilig sein lassen, wo wollen wir dann aufhören, nach Willkür zu ändern, zu künsteln? Darf man mehr, darf man etwas anderes thun, als die Umstände so leiten, daß alles sich gleichmäßig entwickeln könne?

Fühlbarkeit für das Schöne macht glückliche Menschen; ohne diese — welcher Genuß lohnt den rechtschaffensten, edelsten, geschicktesten, thätigsten Geschäftsmann? Für alle andere Menschen wird er leben, nur für sich nicht. Man wird ihn bewundern, ihn hochachten, ihn segnen; er aber wird in allem, was er thut, nur die Erfüllung seiner Schuldigkeit sehen. — Welche Freuden sind reiner, unschuldiger, welche mitteilbarer und geselliger, welche erheben den Geist mehr zu allem Großen und öffnen das Herz mehr für alles Gute, — als die, dem Chor der Musen zu horchen?[1]

Wenn man täglich mit der wirklichen Welt lebt und beständig seine eigenen und fremde Schwachheiten vor Augen hat, so glaube ich, bedarf man es zu Zeiten, ein richtig und stark gezeichnetes Bild von dem zu betrachten, was die Menschheit überhaupt sein könnte und sollte. Alle erdichtete große Charaktere, alle Schilderungen der Unschuldswelt und der Wohnungen der Seligen sind doch im Grunde nur Versuche, den Menschen in seiner Vollendung darzustellen. Wählen wir die gelungensten dieser Versuche aus, und lassen das Heer der übrigen unbeachtet! — Es wäre freilich schlimm, wenn dann über das entfernte Große die nahe Schuldigkeit vergessen würde. Ich setze aber immer voraus, daß wir am Tage gearbeitet haben, und nur überlegen, wie wir abends am erquickendsten und wohlthätigsten ruhen können.

Zwischen dem Robinson und einem Shakespeare ist übrigens noch ein unendlicher Zwischenraum. Für den letzteren und seinesgleichen müssen Ludwig und seinen Brüdern erst noch Flügel wachsen. Die Art von Lektüre, welche ich zunächst

[1] Der Einfluß, den hier Herbart von der Geschmacksbildung erwartet, weist auf Schiller und dessen Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen hin. D. H.

wünschte, waren Schauspiele im Geschmack der Iffländischen[1] und leichter verständliche Gedichte und Erzählungen. Hier würden ihnen allerlei erdichtete Charaktere, mit hellen Farben, — mitunter mit etwas groben Zügen, aber das thut ungeübten Augen wohl, — zur Beurteilung, zur Warnung und zur Nachahmung vorgelegt.

Inspicere, tanquam in speculum, in vitas aliorum.

Dafür schrieb Iffland offenbar alle seine Stücke. Durch ihre Sittenschilderungen allein können sie interessieren; von Liebesintriguen ist gar wenig darin zu finden, und am allerwenigsten darf die Verführung sich ungestraft den Namen der Liebe anmaßen, oder Eltern und Vormünder betrügen wollen. Häusliche Verhältnisse, Pflichten der Kinder gegen die Eltern, der Gatten und Geschwister unter einander, das ist's, worum sich bei ihm alles dreht; Familienglück wird hier über alles andere gepriesen. Gutes und Böses und Lächerliches ist stark und kenntlich gezeichnet, und die poetische Gerechtigkeit ist unerbittlich.

Vorausgesetzt, daß die Verwickelung dieser Schauspiele für Ludwig immer anziehend genug wäre, — dafür möchte ich nicht immer bürgen, — wüßte ich keinen reicheren Stoff und keine ungezwungenere Veranlassung herbeizuführen, um ihn in moralischen Urteilen zu üben, als eine solche Abendlektüre. Wo er noch schwankte, würde unser Gespräch nachhelfen. Damit er so viel dreister und strenger urteilen möchte, wären anfangs alle ausdrückliche Beziehungen auf ihn zu vermeiden. — Die eigentlichen Kinderschriften, z. B. der Robinson, sind zwar für Kinder vortrefflich, aber die Absicht, alles auf Moral und Religion zurückzuführen, blickt doch zu deutlich durch, als daß Ludwig sich ihrem Eindrucke unbefangen hingeben könnte. Dort liegt der Zweck des Verfassers nicht ganz so am Tage, und wird so viel sicherer erreicht. Biographieen und wahre Geschichte würden noch weniger, als die Kinderschriften, die gewünschten Dienste leisten. Wirkliche Charaktere haben immer zu viel Schwankung und Veränderlichkeit, die Verschiedenheiten derselben sind zu fein, die sittlichen Triebfedern sind zu sehr

[1] Es ist ein schwerer Mißgriff, die Iffländschen Rührstücke als Erziehungsmittel zu betrachten. D. H.

zusammengesetzt; — die historischen Überlieferungen von ihnen sind vollends viel zu unverständlich und verstümmelt, als daß man dem, der den Menschen noch nicht kennt, und ihn noch nicht in einzelnen Äußerungen ahnet, die Deutung solcher Hieroglyphen ansinnen könnte. Nachdem man aber erst bei Gelegenheit erdichteter Personen, die sich (wenigstens in allen erträglichen Schauspielen) viel mehr gleich bleiben, und deren Farbe, eben weil sie geschminkt sind, viel lebhafter ist, — sich allerlei mögliche Menschen vorstellen, in ihre Lage, Sinnesart und Empfindungsweise eingehen lernte: jetzt wird man leichter, richtiger, teilnehmender und billiger über historische Personen urteilen. Verzerrte und unmögliche Charaktere, schiefe oder unsittliche Räsonnements, unbestrafte und glänzende Intrigue dürfen sich freilich den Augen der Jünglinge nicht darstellen; sie würden gerade das Entgegengesetzte wirken. Darum ist Auswahl nötig; Schriftsteller, wie z. B. Kotzebue, werden daher auch durch mich hier nie Zutritt finden, es wäre denn, daß, nachdem richtige Grundsätze schon fest gewurzelt sind, wir uns in der Kritik eines schlechten Dichters üben wollten. — Von der Darstellung häuslicher Verhältnisse und häuslichen Glücks verspreche ich mir bei Ludwig Dankbarkeit gegen sein glückliches Schicksal und näheres, liebevolleres Anschließen an die Seinen. Die Bekanntschaft mit der Liebe — nämlich aus Büchern — scheint mir für ihn nicht gefährlich, sondern wohlthätig. Von wirklicher Liebe, wie von aller Schwärmerei, halte ich ihn unendlich entfernt; aber von seiner Begierde fürchte ich alles. Und wer wird geneigter sein, das andere Geschlecht zu mißbrauchen, als wer nicht begreift, daß man es lieben könne? Wer aber die Würde der Frauen kennt und fühlt und hochachtet, den werden feile, verworfene Geschöpfe anekeln. Übrigens wünschte ich doch, daß in Ludwigs Lektüre die Liebe noch lange nicht die Hauptsache wäre, denn ich traue ihm doch nicht zu, daß er auch nur ihre Möglichkeit fassen werde. Hierin genügen mir doch die meisten Iffländischen Schauspiele. Das Gehässige der Verführung hingegen würde er schon fassen können; Gelegenheiten, es ihm mit recht schwarzen Farben geschildert zu zeigen, möchte ich nicht abweisen. — Über Heiraten räsonnieren leider schon die kleinsten Kinder und entwerfen sich Systeme des Egoismus. Aber was kann sicherer die Reinheit

der Sitten bewahren, als solche Darstellungen ehelicher Verhältnisse, die schon Jünglingen tiefe Achtung dafür einflößen müssen?

Übrigens müßte ich erst Beobachtungen sammeln, um zu wissen, in wiefern dies alles jetzt schon auf Ludwig paßt oder nicht. Daher bitte ich vorläufig nur um Erlaubnis für einige Versuche. Sollte sich aber alsdann zeigen, daß er wirklich das Gelesene nach meinem Wunsche auffaßte, und gelänge es mir, die Anordnung ganz zweckmäßig zu treffen, so würde mein moralischer und historischer Unterricht gerade noch früh genug eintreten können. Jenen möchte ich gern zugleich mit der religiösen Vorbereitung zur Admission[1] geben, und diesen dem Studium der Staatswissenschaften voranschicken, damit beides gleich in der Anwendung Wichtigkeit erhielte. Wenigstens so fern ich jetzt in die Zukunft sehen kann, scheint mir diese Einrichtung allen Rücksichten am meisten zu genügen. Für die Zwischenzeit wäre denn auch gesorgt; das sittliche Gefühl fände Veranlassung, sich zu entwickeln, und mir selbst würde nicht mehr Stoff und Gelegenheit fehlen, es durch mündliche Unterhaltungen weiter auszubilden. Diese Gespräche bewahrten vorläufig sein Herz, und in der Folge, wenn bald der Strom der Welt einzubrechen drohte, baute der Unterricht einen festeren Damm.

Es könnte sein, daß auf einige äußere Verhältnisse, die mir unbekannt sind, oder die ich aus falschen Gesichtspunkten ansah, Rücksicht genommen werden müßte. Ew. Wohlgeboren werden mich darüber belehren. Ich übergebe das Ganze mit der festen, freudigen Gewißheit, die mich immer bei meinen Arbeiten stärkt und belebt, daß die Entscheidung darüber, wie sie auch ausfallen mag, von der äußersten Milde und von der unbefangensten Prüfung gesprochen werden wird. Es sei denn auch endlich der Feder erlaubt, was der Mund nicht laut sprechen durfte, meine volle Dankbarkeit zu bekennen für das beneidenswerte Los, den Vater und die Mutter des Hauses nicht bloß meinen Zöglingen als ihre Vorbilder darstellen, sondern selbst für sie die wahrste, reinste, tiefste Hochachtung empfinden zu können. Oft, wenn ich mich wankend, schwach, leidenschaftlich fühle, demütige ich mich im stillen vor dem

[1] Admission = Konfirmation.

Muſter, das vor mir daſteht, oft danke ich der ſchweigenden Nachſicht, die meine Übereilungen verzeiht; — an mir ſelbſt und an der Ausführung deſſen, was ich anfing, ſoll hoffentlich das große Beiſpiel der Konſequenz nicht ganz verloren ſein. Ich fühle es, wie viel dazu gehört, aller der Güte wert zu ſein, die mir entgegen kam, und die ſo ununterbrochen für mich fortdauert.

2.

Januar 1798.

Der Zweck der Erziehung iſt, meiner Meinung nach, die Kinder dem Spiele des Zufalls zu entreißen. Wäre es nicht die Ungewißheit, der man nicht Raum geben darf, ſo ſollte man lieber an gar keine abſichtliche Bildung junger Leute denken; denn oft erzieht der Zufall viel beſſer als die größte Sorgfalt der Eltern und Lehrer. Der Erziehung giebt alſo die Zuverläſſigkeit ihres Planes ihren Wert; immer muß ſie ihren Erfolg, wo nicht mit Gewißheit, doch mit hoher Wahrſcheinlichkeit vorherſehen; giebt ſie ſich ohne die äußerſte Not bloßen Möglichkeiten preis, ſo hört ſie auf, Erziehung zu ſein. — Ich hatte einen Plan entworfen, den ich für ſo ſicher als möglich hielt, und der, wenn er zwei Jahre aufs ſtrengſte beobachtet wurde, eine dauerhafte Wirkung verſprach, die dann allenfalls auch bei veränderten Umſtänden ſich hätte erhalten können, von der ich aber viel lieber hoffte, daß ſie mir als Grundlage eines vollendeten Baues in der fernen Zukunft dienen würde. In jedem andern Verhältniſſe, außer in dem, worein Ew. Wohlgeboren mich zu ſetzen ſchienen, wäre es Schwachheit geweſen, ſo etwas nur zu denken, und große Thorheit, dafür meine beſten Kräfte und meine wenigen übrigen Stunden aufzuopfern. Aber ich wußte und weiß es noch, daß ich in einem Hauſe lebe, wie es nur äußerſt wenige giebt, und ich glaubte mein Glück, beſonders nach der ſo gütigen Aufnahme meines letzten Aufſatzes, ſo vollkommen, daß ich meinen Wunſch, alles mir Mögliche zu thun, als einen wirklichen Plan anſehn dürfe.

Jetzt ſehe ich, daß ich zwar bei geringen Angelegenheiten, aber nicht bei wichtigen Ereigniſſen, die auf die Erziehung den weſentlichſten Einfluß haben, meine Meinung ſagen darf.[1] Ich

[1] Das Ereignis, von welchem Herbart hier redet, iſt der Eintritt Ludwigs ins eidgenöſſiſche Heer. Vergl. S. 20 der Einleitung. D. H.

sehe eben so deutlich ein, daß mir nicht im mindesten unrecht geschieht, und ich bin daher weit entfernt, mich über etwas zu beklagen. Im Gegenteil kann ein Irrtum, der mich zu einer Idee verleitete, womit z. B. jene Störung schlechterdings nicht vereinbar gewesen wäre, gar wohl das Mißfallen Ew. Wohlgeboren erregt haben, und ich bitte also deshalb hiermit um Verzeihung. Befremdet hat mich indessen im hohen Grade, daß von den Grundsätzen, nach welchen Ludwig bisher unter so strenger Aufsicht gehalten wurde, nun so plötzlich und so weit abgesprungen, daß er, dem bisher der Umgang mit Knaben versagt war, nun ohne Wahl den Bekanntschaften junger Männer mit allen damit verbundenen, unabsehlichen, vielleicht fürs ganze Leben entscheidenden Folgen ausgesetzt werden soll. Die Fürsorge eines vortrefflichen Freundes ist doch immer nicht eine so wachsame Aufsicht, daß dadurch allen andern Gesellschaften aller Zugang gesperrt wäre. Und kann jemals die Verführung eine gefährlichere Nahrung finden, als die Langeweile auf dem Posten und in den Quartieren? Fällt auf diesen Zunder nur ein Fünkchen, das der regelmäßige häusliche Fleiß sogleich erstickt hätte, so kann ein Feuer entstehen, das vielleicht lange im verborgenen glimmt, aber dessen Flammen nachher nie eher zu löschen sind, als bis sie alles verzehrt haben. Überdies kannte ich nie jemanden, der so völlig charakterlos, so gänzlich weder gut noch böse gewesen wäre. Die Schalen stehen im Gleichgewicht, aber das geringste Gewicht kann die eine tief niederdrücken. (Was da alles vorzugehen pflegt, wo so viele unbeschäftigte junge Leute beisammen sind, ist mir von der Universität noch gar zu erinnerlich; gern glaube ich, daß hier von dieser Seite die Gefahr bei weitem nicht so groß sei; aber auch den zehnten Teil jenes Greuels nur von weitem anzusehn, wäre im jetzigen Zeitpunkte gewiß hinreichend, Ludwig ganz zu verderben.)[1]

Bei einer so wichtigen Veränderung in seinem Leben, jetzt, da er zum erstenmal seinen Wert als Staatsbürger fühlen sollte, da er mit der Montierung das point d'honneur des Soldaten anziehen mußte, hätten sich unausbleiblich seine Begriffe über Recht, Ehre, Tugend bestimmt, hätte sein Charakter

[1] Die eingeklammerten Worte sind in der Handschrift durchstrichen.

für sein ganzes Leben eine Richtung genommen? Und welche Richtung, das sollte dem Chaos aller der zufälligen Eindrücke, die auf ihn einstürmen mußten, überlassen werden? Soll denn Ludwig auf dem Wege, wie die meisten, werden wie die meisten? Darf man es denn darauf ankommen lassen, ob Ludwig zu den wenigen gehören werde, welche sich auf diesem Wege zu vortrefflichen Menschen bilden? oder erscheint nicht neben solchen ungeheuern Sprüngen die ehemalige Sorgfalt der Erziehung, die ihn nicht einmal Sonnabend abends seinen Gesellschaften überlassen wollte, und die mich freilich sehr konsequent dünkte, als die kleinliche Ängstlichkeit?[1]

Doch ich sollte voraussetzen, daß dies alles die eigenen Betrachtungen Ew. Wohlgeboren waren. Aber die Bürgerpflicht sprach, und der Vater mußte vergessen, daß er Vater ist. Wiewohl ich nur ein Deutscher bin, — und Deutsche haben, was sie auch sprechen mögen, kein Vaterland, — so achte und schätze ich den Patriotismus hoch genug, um tiefe Ehrfurcht vor dem eines Schweizers zu fühlen. Ich beuge mich gern vor dieser entscheidenden Macht, die zwischen Vater und Sohn nur das Verhältnis der Mitbürger übrig läßt, die alles gleich macht und in eine Reihe stellt: die der Retter des Vaterlandes, — gern, sage ich, beuge ich mich ihr in einem Falle, an dessen Möglichkeit man zwar erinnert wurde, der aber, gottlob! noch lange nicht eingetreten war. Auch die ehemaligen beiläufigen Äußerungen Ew. Wohlgeboren waren mir nur unter Voraussetzung eines allgemeinen Landsturms verständlich. Die Erhebung des Geistes im wirklich heißen Kampf fürs Vaterland ist selbst für Charakterbildung unendlich mehr wert, als alles, was Lehre und Unterricht jemals leisten können. Aber welcher Unterschied zwischen heldenmütiger Verachtung aller Schrecken des Todes mitten im Gewühl der verzweifelten Schlacht für Recht und Pflicht, — und den Prahlereien, den herztötenden Zeitvertreiben eines müßigen Observationscorps! Wahrlich, auch ich hätte Ihnen Glück gewünscht, wäre aus einem solchen Gefecht, wie die alten Schweizerschlachten, mit dem Kranze der Ehre geschmückt, die Leiche Ihres Sohnes

[1] Die von Herbart hier ausgesprochenen Befürchtungen haben sich nicht verwirklicht.

heimgetragen worden; — aber hätten ihm die Gespräche, die Beispiele der Kameraden Herz und Unschuld geraubt, hätte er dann Keime der Unsittlichkeit zurückgebracht, — ich hätte trostlos geschwiegen, meine Hände sinken lassen und Sie und ihn und mich bedauert.

Doch hier ist nicht der Ort, meine Empfindung ausbrechen zu lassen. Kalte Überlegung zwingt mich zu bekennen, daß mein bisheriger Plan jetzt eine wahre Ungereimtheit geworden ist, und daß ich ihn nie gehabt haben sollte. Was soll doch ein junger Mann, der ins Feld geht, mit Chemie und Botanik? Daß er dies bei so langer Unterbrechung vergessen würde, ist noch das Wenigste. Gerade das wäre ihm Bedürfnis gewesen, was ich am meisten vermied. Religiöser Schrecken vor dieser oder jener Handlung, zu der die Gelegenheit einladen könnte, — gleichviel, ob auf Vernunft oder Unvernunft gegründet, — wäre ihm not gewesen. Sollten die schimmernden Beispiele des Unrechts seinen Augen einmal nicht so lange verborgen bleiben, bis er im stande sein würde, Recht und Unrecht hell zu unterscheiden, so wäre es ja wohl klüger gewesen, ihn vorläufig durch eingezwungene Lehrsätze ohne Beweis für beides blind zu machen, gesetzt auch, man könnte ihm nachher nie wieder zu einem scharfen Gesichte verhelfen.

Was einmal geschah, kann wieder geschehen. Durfte ein unvorhergesehener Fall meine Arbeit bei Ludwig vernichten, so muß ich das auch bei den Kleinen fürchten. Bei solcher Ungewißheit findet kein Plan statt. Ich habe also fernerhin keinen mehr. Ich kehre mit Vorbehalt der Abänderungen, die etwa Ew. Wohlgeboren gut finden möchten, zur alten gewöhnlichen Heerstraße zurück, auf der, eben weil schwerlich eine Spur eines wahren Planes da ist, auch kein Zufall sonderlich ungelegen sein kann. Leider muß ich dabei nur zu sehr meinen eigenen Vorteil in Anschlag bringen, daß ich Zeit und Kraft spare; denn freilich, im ausgefahrenen Geleise geht alles leichter, als auf einem Wege, den man selbst erst bahnen muß. Mehr, als jemand wußte, verlangte, gebilligt hätte, versäumte ich bisher die Sorge für meinen künftigen Beruf. Mein Plan würde, lange genug verfolgt, mich künftig mit großem Gewinn zu meinen eigenen Studien zurückgeführt haben, und überdies hätte eine gelungene Ausführung innere Ruhe und Zufriedenheit über

mein ganzes Leben verbreitet. Jetzt macht die Pflicht gegen mich selbst neue Ansprüche und läßt sich mit abgerissenen, bestimmungslosen Arbeiten nicht mehr wohl vereinigen.

Was also zuvörderst die Veränderungen im Unterrichte betrifft, so habe ich gegen den früheren Vortrag über Moral, Religion, Geschichte und gegen das frühere Rechnenlernen weiter keine Einwendungen. Erwerben wir nicht erst klare Einsicht durch die Hilfe der Mathematik! Das Rechnen ist notwendig, der Handgriff ist im gemeinen Leben nützlicher als die Kenntnis seiner Gründe. — Hoffen wir nicht auf große Gedanken und tiefgreifende, herzergreifende Betrachtungen über menschliche Schwäche und menschliche Größe, über Schicksal und Vorsehung bei Gelegenheit der Geschichte. Sie wird uns einige Jahre amüsieren, eine chronologische Tabelle wird einige Jahre hindurch im Gedächtnis hängen bleiben, nachher wird über wichtigeren Geschäften vergessen werden, was nicht zum täglichen Gebrauche nötig ist.[1] Religion und Moral mögen so lange Schildwache gegen Versuchung stehen, bis das erwachsene Alter nach herrschender Sitte erlaubt, ihrer nicht mehr zu achten, — oder als furchtbare Gespenster zu gewissen der Andacht bestimmten Stunden im Kopfe herumspuken und sich am Tage nicht sehen lassen. Oder, wer weiß, vielleicht wird das gute Glück, das so oft die Fehler der Erziehung bessert, — obgleich es freilich bisher bei Ludwig nicht eben den Mangel der Arbeit, der Anstrengung, der Leitung zu ersetzen schien, — sich künftig auch ihm günstiger zeigen, auswendig gelernte Worte in Begriff und Gefühle, eingeprägte Furcht in Gewissenhaftigkeit verwandeln. Geschieht es nicht, so bekommen die Söhne gleichwohl künftig die gewöhnlichen Ämter, lassen andere für sich arbeiten, genießen des Lebens und dürfen am Ende desselben sich sagen: sie seien doch eben so gut gewesen, als der größere Haufe. Will man sich nicht zum unverbrüchlichen Gesetze machen, mit Aufopferung aller Nebenrücksichten dem Höchsten nachzustreben, so ist bei Geburt und Vermögen immer auf der einen Seite wenig zu verlieren, auf der anderen dennoch vom Ungefähr vielleicht dies und jenes zu hoffen.

[1] Herbart unterschätzt hier offenbar den erziehlichen Einfluß eines guten Geschichtsunterrichtes. D.. H.

Ich fange also baldmöglichst mit Moral, Geschichte und Rechnen an, und zwar bei allen meinen Zöglingen. Da aber dies neben dem Lateinischen und der Geographie, die auch mehr Stunden haben muß, uns ganz beschäftigt, so müssen vor allen Dingen die chemischen Geräte beiseite geschafft werden, wenn nicht Ludwig dann und wann in seinen Freistunden damit zu spielen Lust haben sollte. Das ganze Gefolge der Naturwissenschaften muß sich jetzt auch bis auf künftige Zeiten entfernen. Die Mathematik kann warten, bis wir wenigstens mit Geographie und Rechnen fertig sind. Der Homer, der einmal den Beifall Ew. Wohlgeboren erhalten hat, kann bleiben, aber täglich gelesen würde er zu viel Zeit rauben. Überdies muß er auf die Nachmittagsstunden verlegt werden, damit dem Lateinischen sein herkömmliches Recht bleibt, damit die Kleinen darauf die bessern Morgenstunden und die Zeit, wo sie zu repetieren und zu übersetzen pflegen, verwenden. Am Abend von halb 8 bis halb 9 Uhr wechseln Musik und Lesestunden. Den Unterricht, den ich abends um 6 Uhr anzufangen pflegte, bitte ich um Erlaubnis auf die Stunde von 2—3 verlegen zu dürfen, um etwas mehr zusammenhängende Zeit für eigene Arbeiten zu erübrigen. Von 8—11, von 2—4 und von halb 8 bis halb 9 sind 6 ordentliche Lehrstunden, wovon diejenigen ausfallen, die für schriftliche Übungen nötig sind. Zwischen 6 und halb 8 werden die Knaben still und ohne mich zu stören in meiner Gesellschaft, wie Ew. Wohlgeboren gleich anfangs verlangten, arbeiten können. Mein Unterricht besteht künftig in Erklärung und Erläuterung entweder von ihnen bestimmter oder von mir, so gut ich kann, ausgewählter Bücher, nicht mehr im Entwerfen eigener Leitfäden, deren ich mich bisher bei der Mathematik bediente und für Moral und zur ferneren Erklärung des Homer aufzusetzen im Begriff war. Vielleicht — ich wünsche es — befinden sich Ihre Söhne dabei um so viel besser, auf jeden Fall nicht schlimmer als die Zöglinge der meisten andern Lehrer. Ich lerne dann aus dem Erfolge, was für junge Leute zweckmäßig, was nachteilig sei, statt daß ich vorher, um nicht auf ihre Kosten zu lernen, es durch meine Berechnungen vorauszusehn suchte. Die Stunden werden gleich präcis angefangen und geschlossen.

Vielleicht finden Ew. Wohlgeboren diese Abänderungen

zum Teil unbedeutend, zum Teil nützlich. Möchten sie es wirklich sein! Wenigstens wird hoffentlich das, was ich jetzt thue, nicht kindischer Eigensinn scheinen. Vergönnen Sie mir darüber noch einige Worte. Nur das Gefühl der dringenden Notwendigkeit kann mir eine Lieblingsidee entreißen, von der ich die Freude meines Lebens ahnete, und die zuerst Ihre so ganz ausgezeichnete Güte in mir weckte. Da ich kam, dachte ich nur nach dem alten Sprichwort durch Lehren zu lernen, und besonders mir meine noch übrigen Universitätsjahre für ein reiferes Alter zu sparen. Ich dachte nur an mich; für Ihre Söhne glaubte ich eben so gut zu sein, wie die andern jungen Männer, die damals in Jena sich gerade darboten. Ob und wie viel Interesse ich an meiner Arbeit würde nehmen können, erwartete ich als eine Zugabe von der Lage, in die man mich setzen würde. Mehr und mehr aber, oft ehe meine Wünsche laut wurden, schienen sie mit Ihren Gesinnungen und Absichten wunderbar zusammenzutreffen. Ich konnte mich manchmal in mein Glück nicht finden; ich zweifelte, ich fürchtete; eins nach dem andern schien sich in vollkommene Harmonie aufzulösen. Mein Mut wuchs, ich ging den Folgerungen aus meinen ersten Grundsätzen, die so freien Wirkungskreis fanden, weiter nach, kam auf manche mir selbst neue Idee, und immer mehr nahm in mir der Einklang, die Klarheit, die Evidenz meiner Überzeugung zu. Schienen zuweilen die Aussagen der Erfahrung nicht günstig, so überraschte mich dann auch wieder plötzlich ein Beweis von Erfolg, wenn ich ihn am wenigsten erwartete. Ganz kürzlich noch hat sich gezeigt, wie Ludwig gegen seine Brüder und sie gegen ihn gerade das als das vorzüglich Nützliche erhoben, was jeder für sich gelernt hat, und es scheint, so viel ich bemerken konnte, nicht, daß jemand seine Studien gegen andere zu vertauschen Lust habe. Übersehe ich die ganze jetzt doch schon nicht ganz unbeträchtliche Reihe von Erfahrungen, die ich an ihren Söhnen gemacht habe, so glaube ich alle die Perioden, wo ich mit ihnen weniger zufrieden sein mußte, von zufälligen Zerstreuungen, Unterbrechungen, also von Abweichungen von meinem Plane herleiten zu können. Die Reise nach Kirchberg, die Zeit, da wir in die Stadt zogen, das Herumlaufen, um Buonaparte zu sehen, das gab in allen Lehrstunden fühlbare Erschütterungen. Nach einer Reihe wohl

angewandter Tage hingegen schien jeder seiner Arbeit, statt dadurch ermüdet zu werden, mehr Geschmack abzugewinnen, besonders zeigt sich Ludwig oft auffallend milder und sanfter in seinem ganzen Betragen. Was blieb mir zu wünschen übrig als: so möchte es immer mit schnellern Schritten fortgehn? Was mußte ich mehr fürchten als Störung, deren auch die kleinste sich gefährlich bewiesen?

So lange ich im Hause Ew. Wohlgeboren bin, habe ich nichts sorgfältiger zu vermeiden gesucht, als dies: durch angemaßte Autorität den Rechten des Vaters irgend in den Weg zu treten. Ich kenne nicht nur die Grenzen, worin Eltern, wenn sie wollen, den Lehrer einschließen können, sondern auch die, innerhalb deren er sich auf jeden Fall selbst halten muß. Beständig habe ich unter Ihren Augen gehandelt; nicht von der Klarheit meiner Überzeugungen, sondern von Ihrer Billigung habe ich mein Recht hergeleitet, von denselben beim Unterricht und bei der Erziehung Gebrauch zu machen. Um auch den Schein der Unbescheidenheit zu meiden, habe ich die Veranlassung dieses Aufsatzes erst völlig vorübergehen lassen, ehe ich ihn übergab. An dem Abend des Tages, wo diese Veranlassung gegeben war, habe ich mit Ludwig von seiner militärischen Bestimmung als von einer gewissen Sache geredet. Erst am folgenden Tage, weil ich auf Veranlassung der Frau Landvoigtin ein Billet an Ew. Wohlgeboren geschrieben hatte, von dem ich glaubte, es würde gleich übergeben werden, fand ich nötig, Ludwig zum Beweise meiner Aufrichtigkeit davon zu benachrichtigen, und da er selbst, zutraulicher als ich erwartete, das Gespräch verlängerte, meiner Gründe zu erwähnen. Überzeugen oder überreden wollte ich ihn nicht; dann hätte ich eine ganz andere Sprache geführt; dazu werden Ew. Wohlgeboren mich auch weder für unklug, noch für unredlich genug halten, übrigens aber es mir aufs Wort geradezu glauben.

Jetzt also, nachdem alles vergessen ist, nachdem an gar keinen Einfluß von meiner Seite auf das völlig Vergangene mehr zu denken ist, jetzt darf ich und muß ich zu Ew. Wohlgeboren von dem veränderten Verhältnisse, in das Sie mich durch Ihren Schritt gesetzt haben, reden. Sie werden sich jetzt einigermaßen in die Empfindung versetzen können, mit welcher ich jetzt dennoch spreche: ich muß abbrechen. Die Ursachen

habe ich angegeben. Die eine: haben Ihre Söhne nicht Zeit, meinen langsamen Weg zu endigen, sind sie in einer Lage, wo sie einer gewissen früheren Reife bedürfen, so muß ich schon ihretwegen eilen und mich mit halber Arbeit begnügen. Die andre: habe ich keine Sicherheit für das, was ich bei andern ausrichte, und ist diese Arbeit mit der für mich selbst nicht, wie bisher, eine und dieselbe, so muß ich beides sorgfältig trennen, und mir wenigstens meine fernern Studien sichern. Ew. Wohlgeboren selbst würden mich verachten, wenn ich sorglos von einem Tage zum andern fortlebte, ohne des Endes zu gedenken. Könnte ich das Gewicht dieser Gründe vernichten, wie gern würde ich, auch aufs Geratewohl hin, wenigstens bei den Kleinen, alles Mögliche versuchen. Aber was es mich auch kosten mag, Pläne, denen keine konsequente Anwendung gestattet ist, müssen dahin fahren. — Ich weiß, zu wem ich rede; es ist kein Spiel; der Ernst Ew. Wohlgeboren wird eben so groß sein als Ihre Güte. Obgleich ich Ihre Bestätigung der hier angegebenen Veränderungen erwarte, so wird sie mich doch wie eine Verurteilung darniederschlagen. Ich bitte Sie, mich ohne Schonung Ihre ganze Unzufriedenheit erblicken zu lassen. Vielleicht erhält in der Folge die treue Erfüllung auch weniger schmeichelhafter Pflichten wieder Ihren Beifall. Wollen Sie nur immer gleich mich selbst der ersten Nachricht von allem würdigen, was in meinem Verfahren Ihnen bedenklich oder mißfällig ist, so hoffe ich wenigstens das Allernotwendigste unter uns aufrecht halten zu können: Zuverlässigkeit und Sicherheit.

3.

Frühjahr 1798.[1]

Ludwig prüfte ich sorgfältig: ich glaube noch, ich hatte den engen Pfad gefunden und den einzigen, auf dem man seine verirrte Lebhaftigkeit in den weiten Raum, den die Natur ihr bestimmt hatte, wieder zurückzuführen hoffen konnte, sofern er im häuslichen Kreise bleiben sollte. Eigentlich trieb seine ganze Thätigkeit ihn aus demselben hinaus; wer mit ihm hätte heraus-

[1] Hartenstein setzt zu diesem Berichte die Jahreszahl 1799. Dix hat im Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik gezeigt, daß er wahrscheinlich im Mai 1798 entstanden ist. D. H.

springen und die Welt durchstreifen, ihn zugleich hüten und spornen, übertreffen, ermüden, in Gefahr stürzen und retten können, würde ihn vielleicht stark und besänftigt zugleich zurückgeführt haben, in die Familie, zu den Wissenschaften und zu ernster, regelmäßiger Arbeit für Bürger und Mitmenschen. Das war weit über mein Vermögen und ganz gegen meine Bestimmung, überhaupt nicht ausführbar. Immer neues, zuweilen für ihn schmerzhaftes Anregen seines Verstandes konnte seine Gewohnheit langsam umbeugen, das Schlafende in ihm konnte allmählich geweckt werden, wenn das Wachende dagegen einschlief. Dazu aber gehörte durchaus äußerer Friede. — Er kam zurück; ich sammelte noch einmal alle meine Kraft auf ihn, arbeitete, redete, drängte in ihn hinein, hob und drückte ihn wechselweise, suchte ihn Gutes und Schlimmes in sich unterscheiden zu lehren, damit er dieses neben jenem nicht mehr leiden sollte; — Thränen konnte ich fließen machen, aber nicht Gedanken; Nachgiebigkeit, Augenblicke voll guten Willens konnte ich hervorrufen, aber kein anhaltendes, zutrauenvolles Mitarbeiten. Ich konnte wenig mit ihm empfinden, und mußte desto mehr für ihn denken. (Gesellschaft des Lehrers, wenn sie nicht unterhaltend sein kann, ist beschwerlich und entfernt, statt zu nähern.) — Er war schon etwas gewesen; jetzt wollte er wenigstens wissen, was er künftig sein werde; von allen den Arbeiten wollte er wenigstens Ende, Zweck und Ziel sehen. Ich dachte an keins und wünschte keins; aber daß er das nicht glauben, nicht begreifen konnte, begreife ich sehr wohl. Er glaubte das Schreckbild des Gelehrten im Hintergrunde zu sehen. Nun war schnelle Hilfe nötig; und Dank sei es Ew. Wohlgeboren, daß sie dieselbe auf die erste Veranlassung schafften; dem künftigen Forstmanne kann man nun wenigstens eine befriedigende Rechenschaft von der Anordnung seiner Beschäftigungen ablegen.

Carl und Rudolf übersah ich; sie waren mir zu unbedeutend neben Ludwig; jede Vernachlässigung schien mir leicht zu ersetzen. Ich regierte,[1] statt zu erziehen. Jenes ist nur ein zuweilen notwendiges Übel, besser freilich als Anarchie; aber

[1] Den hier zuerst gemachten Unterschied zwischen „regieren“ und „erziehen“ hält Herbart später fest. D. H.

es schwächt, tötet die Kraft, Erziehung lenkt und hebt sie. Je mehr man regiert, desto mehr Freiheit muß man lassen. Erklärung der Erscheinungen bei Rudolf und Karl;[1] der Eigensinn des letztern, der sich jetzt in die äußerste Folgsamkeit verwandelt hat; die Verwirrung im erstern, der aus zu großer Empfänglichkeit nicht eigenen Sinn genug hat, um sich selbst etwas als Regel vorzuschreiben. Er wird von allen Eindrücken und von seinen eigenen Neigungen und Einfällen täglich mehrmals hin- und hergebogen, und hätte, wenn man ihn so lassen wollte, alle Anlage, ein schwacher, eitler, listiger und doch leicht zu überlistender Mensch zu werden. Aber jene Mannigfaltigkeit in ihm ist Stoff für die künftige Erziehung; er ist ausgeweitet, und was mich sehr wichtig dünkt, einer ziemlich anhaltenden Anstrengung fähig geworden.

Weder an die Jahre, noch an die Eigentümlichkeit eines jeden schloß mein Unterricht und mein Betragen sich genau genug an. Überhaupt war meine Stimmung den ganzen Winter zu düster für Karls Liebe und Rudolfs Fröhlichkeit. Geselligkeit fehlte mir von jeher; was ich noch davon hatte, rostete vollends ein. Mein äußeres Betragen war nachlässig; darf ich wohl aufrichtig fragen, ob Sie nicht manchmal ein übles Beispiel davon gefürchtet? Überhaupt raubt mir oft ein Gedanke[2] das Bewußtsein aller meiner andern Verhältnisse, leider mehr durch das Streben, ihn zu ergründen, als durch seine Lebhaftigkeit. Kann ich mir wohl schmeicheln, daß Sie das nicht bloß äußerlich dulden, sondern auch in Ihrem Herzen ohne Widerwillen verzeihen? oder, daß Sie wenigstens einer vielleicht langsamen Besserung gern Zeit gönnen werden?

Erst im Oberlande fühlte ich, was ich bei meinen Zöglingen vermöchte; schon vorher hatte ich an Rüdi bemerkt, wie sehr er meiner bedürfe. Dennoch ging der Homer wenigstens rasch fort. Bei dem andern Unterricht war die Übung in der Anstrengung der Hauptgewinn. Traf ich vielleicht nicht

[1] Aus den hier nur andeutungsweise gegebenen Bemerkungen geht hervor, daß die vorliegende Form des Berichtes wahrscheinlich ein allerdings sorfältiger Entwurf, nicht aber die endgültige Festsetzung ist. D. H.

[2] Der eine Gedanke, von welchem Herbart hier redet, ist das Problem des Selbstbewußtseins, auf welches ihn sein Gegensatz zu Fichte hingewiesen hatte. D. H.

stets den Punkt, wo die Anstrengung aufhören sollte, so war das von der Regierung unzertrennlich. Daß mir das, was ich verlangte und lehrte, ihrentwegen wichtig sei, haben hoffentlich meine Zöglinge immer bemerkt, und mich daher wohl nicht eigensinnig geglaubt, wenn ich auch streng war. Aber so lange ich einen Plan hatte, mag ich ihnen kalt geschienen haben, weil ich meine Besonnenheit zu mühsam behauptete, und während der Zeit meiner provisorischen Regierung wirkte ich vielleicht kräftiger, mehr mit fühlbarer Wärme, weil ich meiner Empfindung freien Lauf ließ, aber weniger regelmäßig, überlegt, gleichförmig. Ich sprach zu viel, beobachtete zu wenig, verlor, überwältigt vom Druck des Winters, das feine Gefühl, was die Zeit des Redens oder des Redenlassens, den Augenblick, wo der Lehrer dem Zögling einen Gedanken geben, ein Gefühl einflößen, von jenem, wo er den eignen Begriffen des letztern nur gleichsam die Geburtshilfe leisten, und von noch andern, wo jede Hilfe die Thätigkeit des Zöglings hemmen würde, unterscheidet. Es fehlt mir nur zu sehr an schnell durchdringendem Blick und an steter Gegenwart des Geistes, um mühsam erdachte Pläne und mit ihnen mein gewohntes Betragen unerwarteten Umständen bald und genau genug anzupassen. Viel Kunstgriffe zur Erleichterung des Unterrichtes waren mir nicht geläufig genug. Die Vorbereitung auf den Unterricht kostet mir sehr viel Zeit. Die Masse der Kenntnisse, die ich im Gedächtnis habe, ist nicht groß; meine Stärke bestand von jeher mehr im Denken als im Lernen. Des letztern hätte bei gleicher Anstrengung mehr sein können, und noch weit mehr, was ich schon wußte, würde mir nicht wieder entfallen sein, hätte ich einen planmäßigen Unterricht empfangen.[1]

Bei genauerer Selbstprüfung würde ich meine Arbeit vom letzten Jahre vielleicht noch strenger beurteilen. Ew. Wohlgeboren und die Frau Landvoigtin werden, es kann kaum fehlen, manches, was ich nicht ganz übersah, doch viel stärker und lästiger empfunden haben. Ich erneuere meine Bitte, mich immer den ersten sein zu lassen, der alles, was Sie über mein Verfahren besorgt oder Ihnen meine Person unangenehm machen könnte, in bestimmten Erklärungen von Ihnen erfährt. Sollte

[1] Siehe hierzu die Bemerkungen S. 6 der Einleitung. D. H.

ich mich öfter übereilen, so wären immer nachdrücklicher wiederholte Erinnerungen die größte Güte. Winke oder Seitenblicke könnten mir teils unbemerkt vorübergehen, teils würde ich sie zu sehr für zufällige Äußerungen halten, um wenigstens irgend etwas Wesentliches darum zu ändern; teils fürchte ich mich vor mir selber; ich möchte sie vielleicht nicht ganz so aufnehmen, wie ich es allem, was von Ihnen kömmt, schuldig bin. Es wäre mir sehr leid, wenn das letztere diesen Winter ein paarmal gegen die Frau Landvoigtin der Fall gewesen sein sollte. Ich erinnere mich nur noch einer Bemerkung über die Aufsicht auf die Zöglinge außer den Stunden. Da dieselbe eine der ersten wesentlichen Forderungen Ew. Wohlgeboren ausmacht, so bin ich hierüber vor allen Dingen Rechenschaft schuldig.

Ich konnte viel Zeit verlieren, und doch jedem von dreien nur wenig Gesellschaft leisten. Meine Arbeit aber war für uns alle. Die letztere gab ein entscheidendes Übergewicht, oder ließ es hoffen; jene nicht. Gesellschaft des Lehrers kann zwar sehr nützlich werden durch Erhaltung fortdauernder Thätigkeit, auch beim Spielen, und des beständigen Frohsinns ohne Ungezogenheit. Aber hier muß der Lehrer sehr vorbereitet und sehr gewandt sein, um durch die mannigfaltigste Unterhaltung alle Langeweile zu verbannen. Dies würde mehr Vorbereitung kosten als aller Unterricht, und dabei den Lehrer unendlich abspannen. Sonst schwächt der Umgang des Lehrers unendlich. Viele Arten von Entwickelung, starker Kraft und Empfindung sind an sich nicht schädlich, würden es aber werden, wenn es nicht schiene, als ob der Lehrer davon nichts wüßte. Daher die Kraftlosigkeit der neumodisch Erzogenen. Auch in Ansehung des moralischen Unterrichts ist es eine sehr wichtige Frage: kann man die Kraft, die er hemmt, die Lebhaftigkeit des Gefühls, die er unterdrückt, auf andre Art ersetzen? — Die Sicherheit vor Verführung, die man durch Aufsicht erreichen will, verschwindet, wenn man unter drei sich teilen muß. Von dem, was schon geschehen ist, werden sich entweder die Spuren im ganzen Betragen des Zöglings kenntlich äußern, oder lassen sich auch außer den Stunden schwer bemerken.

Bei einem Unterrichte, der seine Grundsätze in allen Rücksichten streng geltend macht, müßte Überzeugung, Befolgung und Gefühl notwendig eins sein. Wie könnte ich z. B. die

Raufereien auf dem Kirchhofe länger dulden, nachdem ich einmal von falschem Ehrgeize, Zorn, Schadenfreude gewarnt, Liebe zu allen Menschen, edelmütiges Verzeihen, Verachtung aller niedrigen Vergnügungen geprediget hatte? —

Die natürlichen Neigungen des Menschen sind nicht von selbst sittlich, es ist nicht umsonst, nicht ohne tiefe Bedeutung, wenn unsre Religion von Erbsünde[1] redet. Die Moral rückt also mit einem Machtgriff den Menschen aus seiner anfänglichen Natur in die Geisterwelt. Aber ein kräftiger Geist fordert eine kräftige Natur, auf die er sich stützen und gegen die er sich stemmen könne. Daher möchte ich die Periode, wo der Knabe noch seine Naturkraft übt und stärkt, ohne viel darauf zu merken, ob er gut oder böse handelt, die Periode, wo er noch nicht Anspruch darauf macht, konsequent zu sein und nach Grundsätzen zu handeln, dieses Knabenalter, über das der Jüngling sich nachher so gern erhaben denkt, dessen Gesinnungen er schon, um seinen Wert zu fühlen, so gern mit andern vertauscht, nicht voreilig und gewaltsam endigen. Die Arbeit des Lehrers soll hier, dünkt mich, nur vorzüglich Kraft aller Art durch Anstrengung hervorzurufen suchen, und hierin das Werk der äußeren Umstände, die meistens nur Körperkräfte stärken und leidenschaftliche Triebfedern ins Spiel setzen, dadurch ergänzen, daß er zugleich die Denkkraft in Thätigkeit setzt, ihr eine Lebhaftigkeit, Schnelle, Dauer und Mannigfaltigkeit der Vorstellungen verschafft, von der er sich nachher ein entschiedenes Übergewicht versprechen kann. So wird im Kampfe mit der entgegenstrebenden Leidenschaft selbst die Sittlichkeit stärker werden, durch die Stärke des besiegten Feindes.

Folgerung aus diesem allen: Moral, aber eine mehr umherblickende, die anfangs den Zöglingen weniger unmittelbare Vorschriften giebt; eine mehr einleuchtende, Verstand und Einbildungskraft angenehm beschäftigende, rührende, als ernste und strafende; mehr Gedanken erzeugende, als das Gewissen drückende. Mögen die Zöglinge immerhin manche Anwendung im Leben übersehen, wenn es der Lehrer nur nicht sieht und stillschweigend zu billigen scheint.

---

[1] Über Herbarts spätere Ansicht von der Sünde vergl. „Psychologie als Wissenschaft" § 152. Werke, Bd. VI. S. 371. D. H.

Unsere neuesten Erziehungsschriften[1] schrecken den, welchen sie belehren wollen, durch eine solche Menge von Pflichten, fordern neben der Vorbereitung auf den Unterricht so viel Aufsicht, Leitung, so viel immer gleichen Frohsinn, so viel Sorge für eigene Sittlichkeit, eigenen Fortschritt in Kenntnissen, und mit der wachsenden Kultur der Zeit, so viel Teilnahme am häuslichen Zirkel und selbst am Umgange mit der äußern Welt, daß der Trost: man dürfe ruhig sein, wenn man sein Möglichstes gethan, am Ende ungefähr so viel heißt: man möge es ruhig ansehen, von jeder unter den mannigfaltigen strengen Forderungen ein klein wenig gethan, von seinen Erziehungsplänen eine unbedeutende Spur eingedrückt zu haben. Daß man so wenig zeigt, wie eins durch das andere geschehen könne; scheint mir ein trauriger Beweis, wie sehr gewöhnlich den Lehrern die Hände gebunden werden, oder wie viel lieber die Menschen gewöhnlich eine undankbare und hoffnungslose Mühe übernehmen, als über die Mittel zu ihren Zwecken nachdenken mögen.

Sichtbarkeit des Menschen ist Homers, Anschaulichkeit in der Erkenntniß und Stärke des Gefühls der griechischen Historiker und Philosophen Charakter. Sie erfinden erst ihre Sprache; die Kunst unsers Zeitalters, im Vertrauen auf die Vollkommenheit der Zeichen Buchstaben statt Gedanken nach gelernten Regeln zu kombinieren, ist ihnen noch unbekannt. Daher verweilen sie lange, wo wir schnell überweg eilen. Daher müssen sie durchaus von Knaben oder von Männern, die ihres Irrtums sich bewußt, gern zur Quelle zurückkehren, nicht aber von verwöhnten Jünglingen gelesen werden. Wo mein übriger Unterricht meine Knaben schon weiter gebracht hat, mögen sie doch in sich den Teil desselben durch die griechische Lektüre am meisten versichtbart und im Gefühle am meisten vertieft erhalten, der ihren Jahren am angemessensten ist, und dann in Ergänzungen der Griechen sich versuchen, wie Karl schon thut. Trefflich, wenn sie sich jenen überlegen fühlen, schlimm, wenn sie Langeweile dabei haben. Doch bei Sophokles wenigstens hat es für Ver-

[1] An welche Schriften Herbart hier im einzelnen denkt, ist nicht festzustellen. Niemeyers „Grundsätze" scheinen ausgeschlossen zu sein, da Herbart dieselben später so hoch schätzte. D. H.

ständige mit der Langeweile keine Not. — Herodot, Plato, Xenophon, Sophokles gehören ganz wesentlich in meinen Plan; mit den politisierenden und künstlich beredten römischen Historikern und Philosophen weiß ich noch nichts anzufangen; nach Jahren aber werden sie gerade ihren Platz finden. Ihre Neugierde zu befriedigen, mögen die Zöglinge darum immerhin römische und neuere Geschichte kennen lernen, wenn sie wollen. Gut, wenn es bei der griechischen Geschichte der Vergleichungspunkte mehrere beut; für sich allein wird es dem Gefühl weder viel schaden noch nützen; aber es kann eine unschuldige Beschäftigung sein. Auch das Neuere wird seine Zeit finden, wo es Hauptsache ist, wo die Alten zwar aus Neigung fortgelesen werden mögen, aber nicht mehr das Übergewicht haben. Aber ja nicht den verwirrenden Reiz der arabischen Märchen! Wer erst Shakespeares ordnende Kraft hat, mag künftig in einer solchen Wunderwelt Stoff sammeln.

Dieser Gang bezweckt Vertiefung des Gefühls, Hineinfühlen in menschliche Charaktere, Verweilen des Herzens bei einfachen Begriffen, damit die vielfach zusammengesetzten unserer Zeit auch nachher vielfache Wirkung hervorbringen mögen. Bei bloßen Verstandeswissenschaften ist es anders; darum ist alte Mathematik mehr Amusement als notwendiges Studium.

4.

Herbst 1798.

Seit einem Jahre, da ich Mathematik mit Ludwig anfing, habe ich ihm die Theorie der eigentlichen Arithmetik wissenschaftlich vorgetragen, ihn dann im Zahlenrechnen geübt und die geometrischen Lehren von den Flächen beinahe mit ihm geendigt. Bei seinen anfangs äußerst langsamen Fortschritten, den häufigen, dadurch nötig gemachten Wiederholungen, der bekannten nachteiligen Unterbrechung und ihrer so lange bemerkbaren Folgen war es möglich, daß Karl ihm mit Hilfe einiger außerordentlicher Lehrstunden in der Arithmetik nachfolgen konnte. Doch hat der letztere sich im Zahlenrechnen noch nicht so viel Fertigkeit erworben als Ludwig. — In der Buchstabenrechnung hingegen hatte er durchs Lesen von Häselers Anfangsgründen schon weitere Fortschritte gemacht, und ich

würde durch eine Wiederholung dem Vergessen zuvorgekommen sein, hätte nicht die Übung in der gewöhnlichen Zahlenrechnung uns wider alle meine Erwartung so lange aufgehalten. — Daß ich mich im Anfange allenthalben bei den strengen Beweisen jedes arithmetischen Verfahrens so lange verweilte, kam daher, weil ich damals noch die Mathematik hauptsächlich als Verstandesübung für Ludwig betrachtete. Bei Karl wollte ich einer gewissen Bequemlichkeit dadurch zuvorkommen, die zwar das mechanische Rechnen zu lernen wünschte, aber sich gar zu gern überredete, daß man die Beweise nicht brauche. Bei Rudolf, den alles Neue interessiert, darf ich das nicht fürchten; überdies hat mich die Erfahrung belehrt, wie nötig es ist, daß nicht nur die Beweise dem Verstande, sondern auch eine lange Übung dem Gedächtnisse sich einpräge; daher möchte ich bei Rudolf die Einsicht mehr mit der Fertigkeit gleichen Schritt gehen lassen. Im letzten Vierteljahr waren Ludwigs Fortschritte in der Geometrie ungleich schneller, als er sie bis dahin in irgend einer Wissenschaft gemacht hatte; so wie ich überhaupt zuweilen lebhaft zu bedauern veranlaßt bin, daß er bei seinem jetzigen helleren Geiste nicht um ein paar Jahre jünger sein kann.

Daß ich zu dem moralischen Unterrichte, den ich Ludwig gebe, gar nicht auf dem Wege gekommen bin, wie ich's vor einem Jahre hoffte und wünschte, wissen Ew. Wohlgeboren, und die Folgen davon zeigen sich deutlich genug. Zu einem aufgehellten, von manchen Seiten her vorbereiteten Verstand wollte ich reden; und daß es in einer ruhigen Zeit hätte gelingen können, diesen Verstand einer festen und zum Willen redenden Überzeugung fähig zu machen,[1] beweist mir das, was trotz der Revolution gelungen ist. Zu einer Zeit, wo leider wenig mehr zu verlieren übrig schien, wo ich nicht wußte, welcher Zufall uns jeden Tag trennen könnte, aus Furcht, etwas zu versäumen, das zwar schwerlich nützen, aber das Übel vielleicht verringern könnte, und in der Erwartung, durch meinen Vorschlag dem ausdrücklichen Verlangen Ew. Wohlgeboren nur zuvorzukommen, fing ich meinen ersten moralischen Unterricht im Frühjahr an, ohne Zeit zu einer Vorbereitung zu haben, die meinen ehema-

[1] Herbart überschätzt den Einfluß des Verstandes auf den Willen und unterschätzt die Übung und Gewöhnung als Erziehungsmittel. D. H.

ligen Vorsätzen auch nur von fern ähnlich gewesen wäre. Der Erfolg zeigte bald, daß ich mich über die Art, wie Ludwig damals gefaßt werden konnte, völlig getäuscht hatte; wahrscheinlich hätten dazu Kunstgriffe gehört, die, wenn ich sie auch verstanden hätte, die Umstände durchaus nicht in meine Gewalt gaben. Ich mußte also wieder aufhören. Ludwigs Leichtsinn kam zu wohlthätigen Ausbrüchen, so erscheint mir das, was uns allen, als es geschah, so vielen Kummer machte. Die Reue, die er darnach empfand, erschütterte ihn durch und durch, und machte ihn empfindlich gegen den Schreck vor dem Bösen. Diese Triebfeder glaube ich noch in seinem Handeln deutlich wahrzunehmen, und sie könnte viel Gutes wirken, wenn das Blicken und Sehnen in die Zukunft, was die Revolution veranlaßt hat, nicht unwillkürlich dem stillen Interesse an dem gegenwärtigen Thun und Lernen entgegen wirkte. Dieser Schreck ist das Sicherste, woran ich mich jetzt zu halten weiß; daher suche ich ihn zu stärken und wende die Moral oft gegen Ludwigs eigene Person. Er glaubt zwar, scheint es, wenig meinen Warnungen; nicht viel mehr glaubte ich in frühern Jahren von den Gefahren, die man meinem Charakter drohte. Sieht man aber dann, daß einige Prophezeiungen anfangen einzutreffen, so fürchtet man die übrigen; das macht vorsichtig, und so bin ich wenigstens manchen größeren Verführungen glücklich entgangen. Ludwig will jetzt, im ganzen genommen, meine Moral gern lernen, ohne daß die Betrachtungen selbst ihn interessieren; sie sind ihm zu neu, darum kann er sie nicht behalten, und sie verwirren ihn um so viel mehr, je lieber er nicht nur für den Augenblick nachfolgen, sondern das Ganze ins Gedächtnis fassen möchte. Ob und wie Hr. St. auf Ludwig wirken wird, das wird mir ebenfalls lehrreich sein und Weisungen fürs Künftige geben.

In der Geographie haben wir den ersten Kursus geendigt, welches weit früher geschehen wäre, wenn mir nicht die äußerst bequemen Handbücher,[1] die wir jetzt gebrauchen, zu spät bekannt geworden wären. Sehr auffallenden Nutzen hat Rudolf von

[1] Herbart redet hier von den Handbüchern seines spätern Amtsgenossen Gaspari in Königsberg, wie sich aus einem Briefe an Karl v. St. aus dem Jahre 1810 ergiebt. Vergl. S. 38 der Einleitung. D. H.

dieſen Stunden gehabt, der es anfangs lange nicht dahin bringen konnte, zwei Landkarten mit einander vergleichen zu lernen. Aber auch bei Ludwig zeigte es ſich, daß manches in dieſem erſten Kurſus ihm noch neu war. Der zweite iſt angefangen; ich werde ihn mit häufigen Wiederholungen verbinden und ſo dem Gedächtniſſe zu Hilfe zu kommen ſuchen. — Daß wir in der Odyſſee ſeit einem Jahre 15 Bücher geleſen haben, wiſſen Ew. Wohlgeboren; ob dieſe Lektüre allen den ausgedehnten Nutzen haben werde, den ich mir davon verſpreche, kann ſich erſt nach Jahren zeigen.

In der Klavierſtunde macht Rudolf glückliche Fortſchritte. Sie iſt mir für ihn ſehr wichtig; ſchon wegen der trefflichen Beſchäftigung in müßigen Stunden, wenn ich auch nicht aus Erfahrung die mannigfaltigen Freuden und Vorteile für Einſamkeit und Geſelligkeit kennte, welche die ſorgfältige Ausbildung der muſikaliſchen Anlage gewährt. Ludwig hat hier nicht die Sorgfalt, die nötig ſein würde, um manche angenommene üble Gewohnheit abzulegen; er iſt ſchon über die Jahre hinaus, wo eigentlich ſeines Gehör ſich bildet. Aus Furcht, ihn und mich unnütz zu plagen, habe ich ihn vielleicht in den letzten Wochen hierin zu ſehr vernachläſſigt. Verlangen es Ew. Wohlgeboren, ſo muß ich ſuchen, es nachzuholen; ſonſt dünkt mich, hätte es jetzt, wenigſtens für den Winter, noch Zeit. Gut wäre es vielleicht, ihm einige leichte Handſtücke zu kaufen; der alten iſt er müde, und Sonaten recht zu lernen, hat er auch nicht Geduld genug.

Für mannigfaltige Betrachtungen und nötige Vorkenntniſſe hauptſächlich über den Menſchen und ſeine Verhältniſſe, und zur Entwickelung und Leitung eigener Ideen bei meinen Zöglingen dient mir die Vorbereitung zur Moral und Religion. Was ich hier vortrage, iſt bisher meiſtens für alle drei zugleich neu und faßlich geweſen. Die drei Morgenſtunden, welche Ludwig im Winter bei Hrn. St. zubringen wird, kann ich vielleicht am zweckmäßigſten dadurch nutzen, die jüngern im Aufſchreiben dieſes Unterrichts anzuleiten, was ſie doch für ſich allein ſchwerlich lernen würden, und was als Wiederholung zugleich das Weitergehen erleichtert.

Das ſind die gegenwärtigen Lehrſtunden nach folgender

Stundenordnung.[1] — Wenn ich von dieser Ordnung zuweilen nach den Umständen abweiche, so hoffe ich Ihre Billigung noch vom vorigen Jahre her, wegen der damals angeführten Gründe zu besitzen. Im ganzen rechne ich, wird sie auf ein Jahr ungefähr so bleiben können, außer daß in die Stelle der Odyssee, die im Frühjahr geendigt sein kann, ein anderer griechischer Schriftsteller und in die der Moral eine andere ähnliche Lektüre treten wird. Kaum läßt sich irgend eine jener Arbeiten ohne großen Schaden früher abbrechen. Unmittelbar nach der Kommunion Ludwigs Beschäftigung von der Moral und Religion abwenden, das werden Ew. Wohlgeboren gewiß nicht wollen. In der Mathematik wird er nur mit Mühe im nächsten Jahre die gewöhnlichen Anfangsgründe endigen, und wenn auch das ihm bestimmte Fach ihm diese Wissenschaft weniger zur Pflicht machte, so müßte sie schon darum in einem gewissen Sinne geendigt werden, damit nicht sein ganzer Unterricht Stückwerk bleibe. Um seinen Kenntnissen Zusammenhang zu geben und seiner Neigung treu zu bleiben, haben aber auch nachher die abgebrochene Naturgeschichte, Chemie und Physik die nächsten Ansprüche an seine Zeit. Französisch und Latein wird er, nachdem die Religionshefte abgeschrieben sind, bei einigem Fleiße mit Nutzen für sich allein in den Abendstunden fortsetzen können. Das Studium der Geschichte scheint freilich sehr weit zurückgesetzt zu werden. Eigentlich sehe ich nur einen Grund, weshalb das unangenehm sein könnte; die Unwissenheit hierin bringt keine Ehre in Gesellschaft. Sollte Ludwig jetzt schon an größeren Zirkeln teilnehmen, oder bald das väterliche Haus verlassen, so müßte man eilen, ihm den Faden der Hauptbegebenheiten bekannt zu machen. Außerdem — warum sollten die schon besetzten Lehrstunden in ihrer Folge gestört werden? — Römische Geschichte, von einem sehr allgemein beliebten Schriftsteller (Kosegarten) für junge Leute als Lesebuch so gut bearbeitet, daß ich mir nicht schmeichle, in einem eigenen Vortrage nur halb so anziehend zu erzählen, haben wir im vorigen Sommer mit einander gelesen. Es interessierte Karl; daher lasse ich ihn mit der Feder in der Hand das Buch noch einmal lesen; Ludwig eilte immer nur weiter, aber ich habe

[1] Der hier in der Handschrift folgende Stundenplan ist weggelassen.

nicht bemerkt, daß auch nur ein einziger großer Charakter mehr als kalte Bewundeuung bei ihm erregt hätte. Auch studiert man in spätern Jahren wohl keine Wissenschaft so gern und so leicht für sich nach, als gerade die Geschichte. Menschen eines sehr entfernten Zeitalters sich deutlich in ihrer Lebensart und ihrer Gesinnung vorzustellen ist jungen Leuten schwer. Homer lehrt es Karl und Rudolf, und Herodot wird in seiner griechischen Geschichte, die bis in die persischen Kriege reicht, hier fortfahren. Überhaupt denke ich mir den ganzen Unterricht der jüngern an zwei neben einander fortlaufende Hauptfäden geknüpft, einen für den Verstand, den andern für die Empfindung und die Einbildungskraft.[1] Den Verstand üben schwere Anstrengungen, aber damit er nicht irre geleitet werde, müssen die Wahrheiten, die ihn bilden sollen, sicher und fest sein; daher gehört für ihn die Mathematik und die durch sie zum großen Teil vorbereitete Physik, von welcher aus man in die übrigen Naturwissenschaften nach Willkür fortschreiten kann. Das Herz wird, glaube ich, am besten durch allmähliches Umherleiten in allerlei Empfindungen und durch eine anfangs dem Kindesalter angemessene, mit den Jahren immer mehr berichtigte Sittenlehre gebildet, die dem Verstande nie Schwierigkeiten machen muß, damit sie geradezu Gefühl und Gewohnheit werde, die nirgends abbrechen darf, weil das sittliche Gefühl beständig Nahrung und immer bessere Nahrung verlangt, die sich in einer großen fortlaufenden Reihe von allerlei interessanten Bildern darstellen muß, welche durch die Betrachtungen, zu denen sie einladen, durch den Beifall und Tadel, den sie auf sich ziehen, den jungen Geist veranlassen, sich selbst Maximen zu bilden und fest einzuprägen, und sich so zum künftigen systematischen Vortrage der Moral, welche dieselben nur läutern und fester bestimmen sollen, vorzubereiten. Und um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir Besseres thun, als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts selbst nachgehen? uns an der Hand der griechischen Geschichte in die Schule des Sokrates einführen lassen, hier unter Menschen,

[1] Hier tritt zum erstenmale die später von Herbart beibehaltene Scheidung, Interesse der Erkenntnis und Interesse der Teilnahme auf. D. H.

die wir nun schon kennen und gern vor uns haben, deren Sitten und Charaktere wir eben in der Geschichte vor unsern Augen haben entstehen sehen, eine Zeitlang verweilen, dann mit sehr willigem, ehrfurchtsvollem Gemüte in die Mitte der Jünger Christi treten, und nachdem wir ihm mit unsern Augen und Herzen gen Himmel gefolgt sind, nun mit erhobenem Geiste dem Gange der Weltgeschichte weiter zusehen, die Spuren der Vorsehung in dem langsamen, ernsten, oft und doch immer nur scheinbar rückwärts irrenden Fortschritte zum Bessern erkennen, und bei den Ereignissen unserer Tage den Blick weit vorwärts werfen, den Mut aufrecht halten, und unser eigenes Herz gegen die mannigfaltigen verderblichen Einflüsse des Zeitalters verwahren lernen?

So habe ich mir vorgesetzt, selbst die Geschichte zu studieren, und ich halte es für möglich, daß es mit meinen jungen Freunden gemeinschaftlich und mit gemeinschaftlicher Freude geschehen könne. Ich habe es nun schon manchmal erfahren, daß Dinge, derenwegen mich der Schulgebrauch geradezu einen unbesonnenen Neuerer gescholten hätte, sich oft gerade am leichtesten ausführen; während nichts meine Geduld auf so peinliche Proben gestellt hat, als die gewöhnlichen Regeln der griechischen Grammatik und die Handgriffe der Bruchrechnung, welches beides man Knaben von Karls Alter doch in allen Schulen anzumuten pflegt. Die Schwierigkeiten der Sprache mindern sich immer schneller, und ich denke ohne Scheu an Herodot, einige Werke des Xenophon und Plato, einige Stücke der Tragiker, Plutarchs Biographieen, das neue Testament mit Hilfe irgend einer gut erläuternden Schrift, an Livius, Cicero, Tacitus. Für die letztern muß uns allerdings die lateinische Sprache einigermaßen geläufig sein, und ich kann Ew. Wohlgeboren in dieser Rücksicht nicht genug danken für Ihre gütige Beihilfe, wie weit Sie auch dieselbe werden ausdehnen oder einschränken wollen. Ohne Zweifel wird von selbst die Zeit kommen, wo die Ungeduld der jungen Leute einen Abriß der Universalgeschichte von mir fordern wird. Sie werden des Altertums einmal müde werden, und wie sie zur Welt heranwachsen, so auch der Kenntnis derselben sich nähern wollen. Mögen sie dann den Schlüssel zur neuern Welt, die neuern Sprachen aufsuchen. Für jetzt wenigstens scheint mir nach genauerer Überlegung selbst das

Französische für sie nicht Bedürfnis. Ist das, was man lieber französisch sagt, für sie? Wenn sie sich von der Gesellschaft der Erwachsenen noch abgesondert zu sich und ihren Beschäftigungen zurückgewiesen fühlen, schadet das wohl? Ihnen giebt es vielleicht Bescheidenheit, während es ihrem Lehrer manchen Tadel zuzieht.

Den Hauptvorteil beim Unterricht glaube ich nicht etwa in einer künstlich erleichternden, die Schwierigkeiten umgehenden Lehrart zu finden; diese bildet kein wahres Nachdenken und keine kräftigen Menschen; und gegen den Überdruß, den gar zu große Schwierigkeiten drohen, habe ich bei Karl und Rudolf noch immer das Mittel sich bewähren sehen, durch verdoppelte Anstrengung die Freude des Gelingens erobern zu lassen. Vielmehr scheint mir darin jener Hauptvorteil zu bestehen, wenn das eigne Interesse des Lehrers den jedesmaligen Gegenständen des Unterrichts immer recht nahe bleiben kann. Die Sorgfalt, die Gegenwart der Gedanken, die Lebhaftigkeit und Wärme, die mit denselben unwillkürlich kommt und geht, läßt sich schwerlich durch den guten Willen ersetzen. Deswegen suche ich meine eigenen Arbeiten so viel möglich so einzurichten, daß die Wissenschaften, welche jedesmal die Hauptarbeiten der Zöglinge sind, auch mich selbst vorzugsweise beschäftigen. Deswegen trieb ich bisher am meisten Mathematik, und denke darin noch so lange fortzufahren, als sie den Hauptgegenstand meines Unterrichts ausmacht. Nachher hoffe ich meine Zeit großenteils der Geschichte und besonders den alten Schriftstellern widmen zu können. Manches, dessen Ihre Söhne noch längerhin nicht bedürfen, verschiebe ich auch für mich in noch spätere Zeiten. Auf die Möglichkeit eines solchen Zusammenhangs unserer Arbeiten gründet sich hauptsächlich meine Hoffnung, daß ich ihnen eine längere Reihe von Jahren hindurch werde nützlich sein können. Es schadet vielleicht noch mehr beim Lehrer als beim Schüler, wenn seine Aufmerksamkeit sich außer den Stunden auf ganz fremde Dinge richtet und so beständig hin- und hergerissen wird. Meine Forderungen an mich selbst werden dabei immer steigen, sich immer auf mehrere Rücksichten ausdehnen müssen. Je mehr eigne Kraft mit den zunehmenden Jahren in den jungen Leuten sich entwickelt, desto eher können sie sich selbst unterrichten, desto eher aber auch unter der unendlichen Menge von Gegenständen

des Wissens unzeitig wählen, desto leichter, weiter und trauriger kann jene Kraft sich verirren oder im blinden unruhigen Umhergreifen sich ermüden und verzehren, desto wichtiger wird also ein verständiger Rat, ein Wink zur rechten Zeit. Je mehr der Lehrer sich in den täglichen Gesellschafter verwandelt, desto mehr liegt daran, daß er sich nicht erschöpft habe, daß diese Gesellschaft noch immer eine Quelle von neuer Belehrung, besonders zu jedem Guten und Schönen neue Stärkung sein könne; — mit einem Wort, daß der Lehrer nicht ein Buch oder eine Kompilation aus Büchern, sondern ein gebildeter Mensch sei. Ich glaube daher nicht meinen Zöglingen die Zeit zu entziehen, die ich auf mich selbst verwende. Aber die Art, wie ich zunächst noch an mir selbst arbeiten muß, könnte Ihnen eine sonderbare Meinung von mir beibringen. Ich sehe einige Arbeiten vor mir, deren größte Schwierigkeiten zwar schon überwunden scheinen, aber durch die ich schlechterdings ganz durchdringen muß, wenn ich zur völligen Ruhe und Besinnung kommen soll.[1] Ich merke, daß meine Aufmerksamkeit, die nicht für vieles auf einmal stark genug ist, dadurch wider meinen Willen von manchem Äußern immer mehr abgezogen wird, und fürchte, daß ich zuweilen einem Träumenden ähnlicher sehe, als einem Wachenden. Kann das wohl noch eine Zeitlang Nachsicht finden? Hoffentlich wird die Zeit, wo ich das Vergessene desto sorgfältiger werde bedenken können, nicht gar zu spät kommen. Fürs nächste Jahr halte ich es für meine Pflicht, mich außer meinen sechs täglichen Stunden in mich selbst zurückzuziehen; und ich bitte Sie sehr, daraus eher alles andre, als ein verringertes Interesse an meinem Erziehungsgeschäft zu schließen. Von der Anwendung jener Stunden werden Ew. Wohlgeboren, die auf Ihren Befehl alle zwei Monate abzulegende Rechenschaft desto pünktlicher verlangen; ungern werde ich Ihre Erinnerung nötig machen; im Fall der Nachlässigkeit aber bitte ich Sie, dieselbe nicht zu sparen. Für Beschäftigung in den Abendstunden glaube ich auch in dem Falle gesorgt zu haben, daß Ew. Wohlgeboren die lateinische Lektion aussetzen wollen.

---

[1] Die Arbeiten, von denen Herbart hier redet, beziehen sich wahrscheinlich auf die Grundlagen seiner Psychologie. D. H.

5.

Spätherbst 1798.[1]

Nicht genug kann ich Ew. Wohlgeboren danken für den Mut, den Sie mir seit einiger Zeit zurückgegeben haben. Mit aller Freimütigkeit werde ich jetzt, da ich von neuem ans Werk gehe, Ihnen meine Gründe für den zunächst zu befolgenden Plan und das, was ich als dazu erforderlich ansehe, vorlegen.

Mehr als ein Jahr hat mich Ludwig beschäftigt; kaum ein Jahr war Karl der Gegenstand meiner vorzüglichen Sorge. Schon ist der letztere auf dem Punkte, ihrer minder zu bedürfen; unter dem Schutze Ew. Wohlgeboren kann vielleicht noch manches gedeihen, was ich in Ludwig einsenkte, und was zuweilen unsichtbar wurde. Es kommt darauf an, ihn jetzt zu halten.

Dringend notwendig aber wird es, endlich einmal Rudolf wirklich zu erziehen. Ich wußte immer, daß ich ihn bisher nicht erzog, und hätte mir Vorwürfe darüber gemacht, wenn ich ihn eher als gerade jetzt hätte erziehen können. Er hat manches gelernt, ist vor manchem gehütet; ich darf auch sagen, daß ihm mancher einzelne gute starke Eindruck tief in die Seele gegangen ist; aber auch manche Wirkung mußte ihn schief treffen, manche Nothilfe des Augenblicks war darauf berechnet, einst berichtigt zu werden; noch schwankt er, seine innere Richtung ist gänzlich unsicher; unterdessen sind Jahre und Kräfte gekommen, und es gilt kein Säumen mehr. Wahrscheinlich ist jetzt leicht, was bei 14 und 15jährigen Jünglingen fast unmöglich wird.

Der Druck und die Strenge des ganzen Hauses haben auf ihm gelastet; wie viel Lebhaftigkeit haben wir wohl da eingesperrt? und mit welchen Explosionen würde sie sich einmal Luft machen, wenn man ihr nicht wieder Auswege öffnete, die sichtbar entstandene Reizbarkeit linderte, den zurückgeschreckten Charakter wieder hervorlockte und ihn mit seinem guten Willen den Gegenständen vertraut machte, an denen er sich üben, stärken und veredeln soll?

Was Karl geworden ist, ward er in den Stunden, wo

---

[1] Die Meinungen über die Zeit der Abfassung dieses Berichtes sind verschieden. Uns scheinen die Gründe, die Willmann für die obige Zeitangabe beibringt, durchschlagend zu sein. D. H.

wir allein waren; allein mit einander eine Hauptarbeit trieben. Da gab es täglich Gelegenheit, in seine Seele zu reden, das Unrechte nach und nach herauszuschaffen, den wilden Ungestüm einzuschläfern, und die ersten, in seltenen Augenblicken schon früh hervorglänzenden sittlichen Gefühle, — die, ich bekenne es gern, nicht mein Werk sind, — allmählich anzuregen, zu erweitern, zu vervielfältigen, und sie endlich zur Haupttriebfeder seines ganzen Handelns und Denkens zu machen. Er gewann bald meine Liebe, und ich schüttete sie ganz warm wieder in sein Herz, verhehlte ihm keine Freude, kein Entzücken, aber auch jeden Grad des Tadels, von der leisesten Berührung bis zur äußersten Härte, hat er empfinden müssen. Meine Strenge gegen ihn schien mehrmals Ludwig zu erschrecken, und ich selbst erschrak ein paarmal über die hoffnungslose Zerschlagenheit, in die es ihn niederstürzte, wenn ich von zertrümmerten Hoffnungen oder vom Verlust meiner Zuneigung sprach. Solchen Sturm habe ich nicht mutwillig erregt; aber aller Achtung und Verachtung habe ich, wie ich sie fühlte, ihren wahren Ausdruck gegeben. Und wie wahr und ganz Karl denselben fast jedesmal empfunden, — daran zurückzudenken ist mir unaussprechliche Freude.

Dazu ist Rudolf noch lange nicht fähig. Wie viel unrechte, in den Winkel gedrängte Empfindung werde ich geduldig wieder hervorkriechen sehen müssen, ehe ich sie herauswinden kann! Wie manches falsche Urteil werde ich in seiner ganzen Ungestalt auswachsen lassen müssen, bis der Irrtum groß genug wird, um sich selbst deutlich im Spiegel zu erblicken! Auch wir beiden werden unsere Stunden haben müssen, wo wir allein sind, wo ihm meine ganze Geduld allein gehört, und wo er auch meine ganze Rückwirkung erfährt, so wie er sie durch sein Betragen selbst erzeugt hat. Unterricht wird die Veranlassung sein, uns zusammenzubringen; es bedarf dafür etwas, das Interesse, Gewicht, Zusammenhang und Mannigfaltigkeit vereinigt, um die Aufmerksamkeit zu halten und zu üben und der Belehrung vielfach veränderte Gestalten zu leihen; die Schwierigkeiten dürfen nicht zu groß und zu neu, der Gegenstand darf unseren bisherigen und künftigen Arbeiten nicht fremd sein.

Schon diese Rücksichten erinnern an die Iliade; es kommt hinzu, daß Rudolf über den Homer noch nicht hinaus ist, wie seine ganze Sinnesart zeigt; daß bei der Odyssee Karl ihm

immer zuvoreilte, ihn dadurch unthätiger machte, ihm den Einfluß des Buchs großenteils vorwegnahm.[1] . . . .

Ew. Wohlgeboren werden bei der Stundentabelle bemerken, daß ich für Freitag von 3—4 und Sonnabend von 2—4 keinen Unterricht angezeigt habe. Gegen diese drei Stunden würden, wenn es Ihnen so gefällig ist, regelmäßig die bemerkten vier Abendlektionen eintreten. Ich mache mir einige Hoffnung, daß das mit Ihrem und der Frau Landvoigtin Gutfinden eben sowohl übereinstimmen würde, als mit meiner eigenen Zeiteinteilung. Wünschen es Ew. Wohlgeboren, so werden die Knaben in diesen Stunden sich sehr leicht beschäftigen können; in meinem ganzen Vorschlage ist von eigener Lektüre noch nichts erwähnt. — Im verflossenen Sommer habe ich Karl manchen ganzen Nachmittag preisgegeben. Wie sehr es mir aber notwendig sei, mich mit Sorgfalt einzurichten, hat mich ein ernster Blick auf mich selbst erst noch kürzlich tief fühlen gemacht. Leicht war die ganze Überzeugung wieder lebendig, daß ich unter den gemachten Voraussetzungen und Verabredungen mich mit Recht glücklich schätze, an Ihren Vaterfreuden teilzunehmen. Aber ich fand auch jene Verabredungen genau dem angemessen, was ich teils für meine Person, teils als Lehrer bedarf. Aus diesen Bedürfnissen waren schon vor anderthalb Jahren meine Bitten an Ew. Wohlgeboren hergeleitet, und einer Täuschung in Rücksicht auf ein Zuviel oder Zuwenig kann ich mich auch bis jetzt nicht zeihen. Wenn ich zu den $2\,^1/_2$ Wochen meiner letzten Abwesenheit auch die einzelnen Tage rechne, die vorher hin und wieder für mich ausfallen konnten, so bleibt doch von 6 Wochen noch fast die Hälfte übrig. Eine neue längere Entfernung noch während des Laufs des bevorstehenden Winters, könnte sie auch mit der Konvenienz Ew. Wohlgeboren sich reimen, würde mir besonders Rudolfs wegen gar nicht erwünscht sein; aber 2—4 Tage dann und wann herausgehoben, um eine eigene Arbeit zu fördern oder eine günstige Stimmung zu nützen, können leicht in eine Zeit treffen, wo gerade eine Übersetzung und eine Wiederholung zu machen ist, und können mir sehr be-

[1] Die hier in der Handschrift folgende Angabe des Stundenplans ist ohne allgemeines Interesse und deshalb hier weggeblieben. (Anmerkung Hartensteins.)

deutend werden. Es dürfte auch seine Vorteile haben, daß solche Entfernungen nicht eben durch besondere Folgen sehr auffallen würden. Eine leise Nachfrage, ob es Ihnen nicht etwa gerade ungelegen sei, könnte wohl nur dadurch lästig werden, daß sie sich jeden Monat einmal wiederholen würde; darf ich hoffen, daß Ew. Wohlgeboren auch das entschuldigen würden?

Noch eine Kleinigkeit habe ich beizufügen. Ich rechne für Rudolf sehr auf Karl. Aber Karl ist mir ein viel zu strenger Hofmeister, und seine Ermahnungen werden fast Neckereien dadurch, daß sie nicht prompt Gehorsam finden und sich so viel mehr vervielfältigen. Mancher Zank wird vermieden und beide werden vielleicht milder gegen einander, wenn sie sich beim Aufstehen und Schlafengehen nicht sehen. Darum möchte ich, wenn Sie es gut finden, wünschen, daß Rudolf auf eine Zeitlang mit mir zusammenschliefe.

II.

Über Peſtalozzis neueſte Schrift:

Wie Gertrud ihre Kinder lehrte.[1]

An drei Frauen.

1802.

Es iſt in unſern Händen, das lange erwartete Buch; wird nun der ſchöne Glaube, mit dem Sie deuteten, was ich Ihnen von Peſtalozzi und ſeinem Unternehmen erzählten konnte, —

---

[1] Dieſem Aufſatz hatte der Herausgeber der Monatsſchrift Irene, wo derſelbe zuerſt gedruckt wurde, (Bd. I, 1802, S. 18—51,) G. A. von Halem folgenden „Auszug eines Schreibens des Verfaſſers an den Herausgeber" vorandrucken laſſen (S. 15—17):

Bremen, d. 24. Dez. 1801.

Endlich ſende ich Ihnen den verſprochenen Aufſatz. Die Peſtalozziſche Unternehmung ſcheint für Deutſche gar ſehr einer eigentlich deutſchen Darſtellung zu bedürfen, und vielleicht muß ſie ſich noch mannigfaltige Korrekturen gefallen laſſen, ehe ſie, ſowohl durch präcis dargeſtellte Gründe ſo notwendig, als auch durch vollſtändige Organiſation ſo ausführbar erſcheinen kann, daß ſie der Aufmerkſamkeit unſerer deutſchen Erzieher ſich würdig zeige. Doch nicht dieſes wird mein kleiner Aufſatz als ſeine Aufgabe anſehen. Hier war es nur darum zu thun, den Leſerinnen der Peſtalozziſchen Schrift, die den Müttern etwas unbehutſam gewidmet zu ſein ſcheint, die richtige Anſicht derſelben zu erleichtern. Um dieſe Abſicht vollſtändig zu erreichen, bedürfte es eigentlich noch eines zweiten Aufſatzes, wodurch der Blick über die notwendigen Grenzen der Peſtalozziſchen Abſicht erweitert würde. Dieſes Gegenſtück zu dem vorigen würde die äſthetiſche Wahrnehmung als den Hauptnerven der Erziehung darſtellen. Ein Wörtchen davon habe ich in dem beiliegenden Aufſatz fallen laſſen. Ob mein Wunſch, zu einer etwas ausgeführten Darſtellung meiner Idee in der Irene künftig einmal Raum zu finden, Gewährung hoffen könne, werden Sie die Güte haben, mir zu ſagen, wenn Sie zuvor Ihre Erwartungen von meinen Arbeiten nach der mitkommenden Probe beſtimmt haben. u. ſ. w. Herbart.

Der Verfaſſer übte mehrere Jahre mit Liebe und denkend das Erziehungsgeſchäft. Wäre dies dem Herausgeber auch ſonſt nicht bekannt, ſo würde es doch dieſer durchdachte Aufſatz verraten. Ich vermute, die Leſer und Leſerinnen werden es mir danken, daß ich den Verfaſſer beim Worte faßte, welches er am Ende des Aufſatzes ſo folgereich hinwirft.

D. H. d. Irene.

wird er sich bestätigt oder getäuscht finden? — Eins vermissen Sie schon, das Buch liest sich nicht leicht genug. Wollen Sie mir den Versuch erlauben, Sie gleich mitten hinein zu versetzen. Gelingt das, so werden die Unebenheiten der Darstellung Sie nachher nur wenig aufhalten. Auf jeden Fall, weiß ich, beurteilen Sie die Sache nicht nach dem Ausdruck; Sie machen dem sechzigjährigen Manne darum keinen Vorwurf, weil er sich uns nur eilig mitteilen wollte; Sie finden es natürlich, daß er, der, voll bitteren Schmerzes über die Zeichen der Zeit und über die Leiden seines Volkes, sich mit einer Gewalt, mit einer Selbstverleugnung, als triebe ihn der Enthusiasmus der Freude und das Feuer der Jugend, hinab in die unterste Volksklasse drängte, um kleine Kinder Buchstaben zu lehren: — daß der Mann da Kraftworte hingießt, — wo freilich eine kühle, präcise Beschreibung seiner Versuche uns willkommener und unterrichtender sein würde.

Sie wissen, ich sah ihn in seiner Schulstube.[1] Lassen Sie mich die Erinnerung noch einmal auffrischen. Ein Dutzend Kinder von 5 bis 8 Jahren wurden zu einer ungewöhnlichen Stunde am Abend zur Schule gerufen; ich fürchtete, sie mißlaunig zu finden, und das Experiment, zu dessen Anblick ich gekommen war, verunglücken zu sehen. Aber die Kinder kamen ohne Spur von Widerwillen; eine lebendige Thätigkeit dauerte gleichmäßig fort bis zu Ende. Ich hörte das Geräusch des Zugleichsprechens der ganzen Schule; nein, nicht das Geräusch; es war ein Einklang der Worte, höchst vernehmlich, wie ein taktmäßiger Chor, und auch so gewaltig wie ein Chor, so fest bindend, so bestimmt heftend auf das, was eben gelernt wurde, daß ich beinahe Mühe hatte, aus dem Zuschauer und Beobachter nicht auch eines von den lernenden Kindern zu werden. Ich ging hinter ihnen herum, zu horchen, ob nicht etwa eines schwiege oder nachlässig spräche; ich fand keines. Die Aussprache dieser Kinder that meinen Ohren wohl, obgleich ihr Lehrer selbst das unverständlichste Organ von der Welt hat; durch ihre schweizerischen Eltern konnte ihre Zunge wohl auch nicht gebildet sein. Aber die Erklärung lag nahe; das taktmäßige Zugleichsprechen bringt ein reines Artikulieren von selbst mit sich, keine Silbe kann verschluckt werden, jeder Buchstabe findet seine Zeit; und

[1] In Burgdorf im Jahre 1799. D. H.

ſo formt das Kind, das mit der natürlichen Stärke der Stimme beſtändig laut ſpricht, ſich ſeine Ausſprache ſelbſt. Die allgemeine und dauernde Aufmerkſamkeit war mir auch kein Rätſel; jedes Kind beſchäftigte zugleich Mund und Hände; keinem war Unthätigkeit und Stillſchweigen aufgelegt; das Bedürfnis nach Zerſtreuung war alſo gehoben; die natürliche Lebhaftigkeit verlangte keinen Ausweg, wie der Strom des Zuſammenlernens keinen geſtattete. Ich freute mich über den ſinnreichen Gebrauch der durchſichtigen Hornblättchen mit eingeritzten Buchſtaben, die während des Auswendiglernens ſich beſtändig in den Händen der Kinder bewegten, und, ein ſtummer, aber behender Schreibmeiſter, ihnen ihre Griffelzüge augenblicklich korrigierten, und ſie zum Beſſermachen aufforderten. Noch jetzt, ſo oft ich bei mathematiſchen Beſchäftigungen Figuren auf die Tafel hinwerfe, ſchelte ich meine Hand, daß ſie nicht ſo feſte grade Linien, ſo richtige Perpendikel, ſo genau runde Zirkel zeichnen kann, als jene ſechsjährigen Kinder, und noch weit mehr, als wegen ihrer erworbenen Fertigkeit, ſchätze ich dieſelben wegen der energiſchen Stetigkeit des Geiſtes glücklich, die ſie gewinnen, indem ſie die Vorſtellung der Rundung ſo lange ohne Wanken feſthalten, bis das hingeſpannte, zielende Auge und die gehorchende Hand ganz langſam, aber ſicher, in einem fehlerloſen Zuge den Kreis vollendet haben.

Aber warum Peſtalozzi ſo vieles auswendig lernen ließ? Warum er die Gegenſtände des Unterrichts ſo wenig nach den natürlichen Neigungen der Kinder gewählt zu haben ſchien? Warum er ſie immer nur *lernen* ließ, nie ſich mit ihnen unterhielt, nie plauderte, nie ſcherzte, nie erzählte? — Warum ſeine Sätze ſo abgebrochen, ſeine Namen ſo nackt daſtanden? — Warum alles, was den Ernſt der Schule zu mildern, ſo vielfach vorgeſchlagen iſt, hier verſchmäht ſchien? — Wie er, der ſonſt auf den erſten Blick ſo freundliche, liebreiche Mann, der alles Menſchliche ſo menſchlich grüßt, deſſen erſtes Wort jedem Fremden zu ſagen ſcheint: hier finde ein Herz, wer eins zu finden verdient: — wie *er* dazu komme, unter die Kinder, die ſeine ganze Seele füllen, nicht mehr Freude auszugießen, nicht mehr mit dem Nützlichen das Angenehme zu paaren?

Dieſe Fragen irrten mich freilich nicht ſo ſehr, wie wohl andere dadurch bedenklich geworden wären. Eigne Erfahrungen

und Versuche hatten mich vorbereitet, die Geisteskräfte der Kinder ungleich höher schätzen zu lernen, als man gewöhnlich thut; und die Ursachen ihrer Lust und Unlust beim Unterricht ganz anderswo zu suchen, als in überflüssigen Spielereien auf der einen, in der vermeinten Trockenheit und Schwierigkeit solcher Dinge, die Ernst und Aufmerksamkeit erfordern, auf der andern Seite. Was man für das Leichtere und für das Schwerere hält, das hatte ich mehrmals bei Kindern auffallend umgekehrt gefunden. Das Gefühl des klaren Auffassens hielt ich längst für die einzige echte Würze des Unterrichts. Und eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge war mir das große Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern. Gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nach einander gelehrt werden muß, richtig aufzufinden: das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzis Hauptbestreben.[1] Vorausgesetzt, er habe sie gefunden, oder sei wenigstens auf dem rechten Wege dahin, so würde jeder unwesentliche Zusatz, jede Nachhilfe auf Nebenwegen, als Zerstreuung, als Ablenkung des Geistes von der Hauptsache schädlich und verwerflich sein. Hat er jene Reihenfolge nicht gefunden, so muß sie noch gefunden oder wenigstens verbessert und weiter fortgeführt werden; aber auch alsdann schon ist seine Methode wenigstens insofern richtig, daß sie die schädlichen Zusätze ausstößt; ihre lakonische Kürze ist ihr wesentliches Verdienst. Kein unnützes Wort wird in der Schule gehört; also der Zug des Auffassens nie unterbrochen. Der Lehrer spricht beständig den Kindern vor, der fehlerhafte Buchstabe wird sogleich auf der Schiefertafel ausgelöscht: so kann das Kind nie bei seinen Fehlern verweilen. Das rechte Gleis wird nie verlassen; und so hat jeder Moment seinen Fortschritt.

Indessen das Auswendiglernen von Namen, von Sätzen, von Definitionen, und die anscheinende Sorglosigkeit, ob es auch

---

[1] Herbart trifft hier mit Pestalozzi in dem Gedanken zusammen, daß Unterricht und Methode, ihre Richtigkeit vorausgesetzt, unfehlbar die beabsichtigte Wirkung erzielen. Für H. ergab sich diese Ansicht aus seiner Lehre von der Gesetzmäßigkeit und Notwendigkeit in dem Vorstellungsmechanismus. Vergl. zur Beurteilung Bd. I. S. 107. D. H.

verstanden werde, machte mich zweifeln, und fragen. Pestalozzis Antwort war eine Gegenfrage: „Würden die Kinder, wenn sie nichts dabei dächten, so rasch und munter lernen?“ Diese Munterkeit hatte ich mit Augen gesehen; ich konnte sie mir nicht erklären, wenn ich nicht eine innere Geistesthätigkeit dabei annahm. Doch war dies Annehmen mehr Glaube, als Einsicht. Im weiteren Gespräche aber leitete mich Pestalozzi auf die Idee: die innere Verständlichkeit des Unterrichts sei wohl noch etwas weit Wichtigeres, als das augenblickliche Verstehen. Das meiste von dem, was hier auswendig gelernt wurde, betraf Gegenstände der täglichen Anschauung; das Kind, mit seiner Beschreibung im Kopfe, verließ die Schule, begegnete der Anschauung, und faßte vielleicht nun erst den Sinn der Worte, aber es faßte ihn vollkommener, als hätte der Lehrer seine Worte durch andere Worte erklären wollen. Fallen denn die glücklichen Augenblicke des Begreifens, — und besonders die des tieferen Sinnens, Verbindens, Durchdenkens, — gerade in bestimmte Lehrstunden? Die Lehrstunde gebe das Begreifliche, und stelle zusammen, was zusammen gehört; Zeit und Gelegenheit werden den Begriff nachbringen; und das Zusammengestellte in einander fügen und ketten.

Dabei dürfen wir nicht vergessen, daß hier nur von kleinen Kindern die Rede war. Solchen ist ein Wort, ein Name, nicht wie uns, ein bloßes Zeichen einer Sache; ihnen ist das Wort selbst eine Sache; sie verweilen bei dem Klange; und erst nachdem ihnen dieser alltäglich geworden ist, lernen sie ihn über die Sache vergessen. Man hört oft ein Kind zum Spaß ein und dasselbe Wort mit allerlei Veränderungen aussprechen; es spielt mit dem Laute; es ist ganz beschäftigt mit dem Unterschiede eines Tones, und eines andern ihm ähnlichen. So wird es also auch beschäftigt sein, indem es Pestalozzis alphabetische Namenregister liest, bei denen sich ein Wort nur allmählich in ein anderes verwandelt. Dies ist, was ich für diese alphabetische Ordnung zu sagen weiß, deren Gebrauch ich übrigens doch auf die erste, bloß vorläufige Bekanntschaft mit den Namen einschränken würde.

So weit habe ich Sie zu unterhalten gesucht, von dem was etwa äußerlich zunächst ausfällt; lassen Sie uns nun tiefer in die Mitte der Sache dringen.

Diese Mitte, — das muß ich Sie bitten zu bedenken, — ist nicht die Mitte Ihres Muttergeschäfts und Ihrer nächsten Wünsche. Das Heil des Volks ist Pestalozzis Ziel: das Heil des gemeinen rohen Volks. Um die wollte er sich bekümmern, um die sich die wenigsten bekümmern; nicht in Ihren Häusern, — in Hütten suchte er den Kranz seines Verdienstes. Es ist ihm nur Nebensache, wenn er auch Ihnen gelegentlich einen nützlichen Rat erteilen kann. —

Ich weiß, an wen ich schreibe; dieser Gegensatz ist Ihnen nicht zuwider. Ihr Interesse dehnt sich eben so leicht als froh bis an die fernsten Grenzen, wohin immer die Thätigkeit eines solchen Mannes dringt oder zu dringen strebt. Und es ist notwendig, daß Ihnen diese Stimmung immer gegenwärtig bleibe, während Sie sein Werk studieren. Ohne dies könnten Sie die Zweckmäßigkeit seines Verfahrens nicht erkennen, und eben so wenig die Anwendung, die Sie davon für sich zu machen haben, richtig bestimmen. Im Spiegel individueller Sorgen würde Ihnen leicht alles verzeichnet scheinen. Sie würden das Ganze zu rauh, zu plump angelegt, die Lehrart zu roh, zu geschmacklos finden; — das Wichtigste, die feinere Herzensbildung, würden Sie ganz vermissen.

Pestalozzi spricht von Bettlerskindern; das Ideal ihrer Bildung, sagt er, umfasse ihnen Feldbau, Fabrik und Handlung. Seine Hilfsmittel sollen ihnen zunächst statt ihres gewöhnlichen, kläglichen Schulunterrichts dienen; ganz unwissenden Lehrern und Eltern will er solche Schriften in die Hände geben, die sie nur herlesen und auswendig lernen lassen dürfen, ohne von dem ihrigen etwas hinzuzuthun. Was er am ersten ausführbar glaubte, das war ihm das Liebste; darum mußten seine Hebel derb genug sein, um auch in plumpen Händen nicht zu zerbrechen. Das Buch, worin er, als in Briefen an einen Freund, die Umrisse dieses Planes beschreibt, gehört eigentlich in die Hände derjenigen Männer, die auf die Einrichtung der untersten Schulen, und auf Eltern von den untersten Ständen, Einfluß haben, und die seine künftigen wirklichen Schulbücher würden verbreiten können. Das Fehlerhafte an der ganzen Schrift ist daher vielleicht ihr Titel, der sie Müttern, Frauen unmittelbar in die Hände spielt.

Vielleicht scheint es Ihnen nun kaum denkbar, daß diese Methode wohl auch für Sie erfunden sein könnte? — Wir wollen sehen. Die notwendigsten Bedürfnisse sind immer auch die allgemeinsten. Derjenige sorgt also gewiß auch für uns, der für alle das Dringenste zu schaffen bemüht ist.

Was ist nun dieses Dringendste beim Unterricht? Wo, im Gebiet alles dessen, was gelehrt und gelernt werden kann, — wo liegt es?

Ist es etwa von allem ein klein wenig? Ein wenig Naturgeschichte, ein klein wenig Geographie, einige Züge aus der Geschichte, einige kleine Notizen von edlen Charakteren, großen Männern und artigen Kindern; auch ein bißchen politische und Revolutionsmoral; mitunter eine äsopische Fabel; einige kleine Übungen im Gebrauch des mir und mich; einige Namen von Sternen, alten Göttern und chemischen Präparaten; dann und wann ein Rätsel, ein bon mot, ein Rechnungsexempel;[1] — — Sie schenken mir die Fortsetzung des Registers. — Das wäre für Pestalozzi sehr bequem; er könnte die große Mühe sparen, die richtige Reihenfolge im Unterrichte auszufinden. Vielmehr dürfte er einen so bunten Vorrat nur recht durcheinander schütteln, um viel Abwechslung zu verschaffen, nie durch Einförmigkeit zu ermüden. Die Folge der Gegenstände wäre hier ganz gleichgültig, denn hier ist in der That nichts Folgendes noch Vorhergehendes, da keins das andere voraussetzt. Im Gedächtnis, wie im Verstande des Kindes, wird jedes dem andern leicht Platz machen; was seine kleine Einbildungskraft pikant findet, das wird es einige Wochen lang seinen Tanten und Onkeln erzählen, vielleicht für einige eigne närrische Kombinationen applaudiert werden; — und über der ersten wirklich interessanten Gelegenheit, die ihm in seiner eignen Erfahrung vorkommt, den ganzen Plunder vergessen. — Darüber ist schon viel gesagt nnd wäre noch mehr zu sagen, das hier nicht Raum hat.

Wollen wir das dringendste Geschäft des Unterrichts wirklich finden, so müssen wir es wohl etwas fleißiger suchen; auf bloßes Raten möchte es sich nicht entdecken. — Ich bitte daher

[1] H. denkt hier an die Buntscheckigkeit des Basedowschen Unterrichtes. D. H.

um Verlängerung Ihrer Geduld. Fast fürchte ich, Pestalozzi hat es denen seiner Leser, die seine Belehrung noch bedürfen, zu schnell verraten, als daß es ihnen einleuchten sollte.

Ohne Zweifel muß der notwendigste Unterricht derjenige sein, der die Menschen lehrt, was ihnen am nötigsten ist zu wissen. Das Nötigste für den Menschen ist aber entweder seiner physischen oder seiner moralischen Natur nötig; er braucht es entweder als sinnliches Wesen, um leben zu können, oder er bedarf es als Bürger, als Vater, als Gatte, um seine Pflicht in diesen und andern gesellschaftlichen Verhältnissen zu erkennen und zu vollbringen.

Feldbau, Fabrik und Handlung, sowie jede andere Brotkunst oder Brotwissenschaft, gehört in die erste Klasse; — Religion, Moral, Begriffe von bürgerlichen Rechten und Verpflichtungen in die zweite Klasse.

Wirklich bedarf jeder Mensch, der nicht ein müßiger Brotesser, ein pflicht- und rechtloses Wesen sein will, Unterricht in beiden Klassen.

Aber sowohl die Gewerbe und Künste, als die Verhältnisse, welche uns Pflichten auflegen, sind in unsern Tagen so zusammengesetzt, daß notwendig auch der Unterricht darin zusammengesetzt, mannigfaltig verwickelt sein, und aus *vielen einfachern Arten des Unterrichts* bestehn muß.

Die Schule ist nicht der Ort, wo der Mensch in den Künsten, oder in sittlicher Rücksicht, ganz, oder auch nur hauptsächlich gebildet werden könnte. Jeder muß sein Gewerbe bei dem Meister in diesem Gewerbe lernen; und seine moralische Natur bildet der Mensch eigentlich nur selbst, und mitten im Leben. Die Schule kann also nur einen *Teil* von demjenigen Unterrichte übernehmen, dessen der Mensch bedarf. Durch *Zerteilung* seines Lernens kann sie ihn erleichtern; sie kann den Knaben anleiten, dem künftigen Jüngling etwas von seiner Arbeit im voraus abzunehmen.

Dem Jünglinge sind *alle* Teile seines Geschäfts *gleich* notwendig, denn er muß das *Ganze* lernen. Aber damit dies Ganze nicht zu groß sei, soll der Knabe, ehe er Jüngling wird, so *viel* davon fassen, wie er kann; — nur nicht viel Einzelnes, — nicht viele einzelne Kenntnisse, einzelne Fähigkeiten, einzelne moralische Übungen; — zu einer großen Menge des Einzelnen

müßte der Knabe auch eine große Menge von Kräften haben; sondern das allgemeinste, — diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Einfluß sich am weitesten erstreckt, die der ganzen künftigen Bildung den Weg am weitesten hin zum voraus bahnen, die in den meisten Augenblicken des Lebens zur Anwendung kommen und bei jeder neuen Anwendung neue Früchte tragen; — dasjenige mit einem Wort, was in der Folge das meiste möglich macht, das verdient auch das erste zu sein, damit das Folgende möglich werde, und man das Leben so gut als möglich nützen könne.

Durchlaufen wir dies noch einmal! Die Schule kann von dem, was not ist, etwas, aber nicht alles leisten; nun soll sie thun, so viel sie kann; daher sind ihr die Mittel zur Menschenbildung, deren Wirksamkeit am weitesten reicht, am ersten anfängt, am öftersten von der Gelegenheit erneuert wird, die ersten, die wichtigsten. Sie zieht das allgemeinste vor, weil dadurch das meiste erreicht wird.

Denn wer das Allgemeine weiß, der weiß von jedem Einzelnen, wobei dies Allgemeine vorkommt, immer schon etwas; er findet sich vorbereitet, das Einzelne nun noch vollends auszulernen; er fühlt sich aufgefordert, seine schon angefangene Kenntnis zu erweitern; die schon halb überwundenen Schwierigkeiten schrecken ihn weniger. Zeit und Lust reichen ihm eher hin. Seine Aufmerksamkeit ist jedem Gegenstande gewonnen, an dem er Bekanntes und Neues verknüpft findet. Der offene Eingang in geheimes Dunkel lockt hineinzutreten und nachzuforschen.

Was ist nun das Allerallgemeinste, Allerhilfsreichste, und daher für die Schule das Allererste?

Natur und Menschen umgeben das Kind beständig; umströmen es stets mit allerlei Geistesnahrung. Wollten Sie ihm eine andere bieten, als diese, die sich ihm von selbst darbietet? Gesetzt auch, Sie könnten durch starke Reizung der Phantasie es seiner eignen Erfahrung entfremden, möchten Sie es wohl? Gesetzt, es ließe sich der Kopf anfüllen von afrikanischen Tieren, von römischen Kaisern, von Bergen im Monde, von Engeln im Himmel: würde nun ein gescheuter, fähiger Weltbürger, ein sich selbst bewußter Charakter herauskommen? — Sie verstehen

wohl, daß ich im Grunde weder die afrikanischen Tiere, noch die römischen Kaiser, weder die Berge im Monde, noch die Engel im Himmel aus dem Unterrichte verbannt wünsche; nur sollen sie und alles Entlegene und Fremde dem Nahen und Alltäglichen so zugeordnet und angefügt werden, daß sie es beleuchten, erklären, anfrischen, ergänzen; aber nicht sich an seine Seite drängen, und dem Kinde, statt der wirklichen Welt seiner Geschäfte und Pflichten, eine phantastische Bühne für müßig gaukelnde Träume im Kopfe errichten. — Alles kommt hier auf die Stellung des Unterrichts an, und auf eine solche Stellung, daß im Mittelpunkte immer dasjenige bleibe, was sich dem Menschen am tiefsten, am gewissesten einprägt; auf eine solche Stellung, daß diese tiefsten und gewissesten Eindrücke auch die wahrsten, schärfsten, richtigsten seien; daß also die tägliche Erfahrung des Kindes, des Knaben, des Jünglings und des Mannes bei ihm stets offne Pforten, gebahnte Wege zu Kopf und Herzen finden, um Zungen und Hände so zu regen, wie es die Schuld des Augenblicks erfordert.[1]

Aber die Außenwelt, die tägliche Umgebung, sucht von selbst durch Aug' und Ohr den Eingang zu dem Kinde. Nur versperrt sie sich gar oft diesen Eingang durch ihre eigene Vielheit, Buntheit, Mannigfaltigkeit. Die Menschen sprechen so schnell, pressen in eine Silbe so viel Laute, in wenig Worte so viele Gedanken, — die Natur zeigt auf einer Flur so viele Formen, in einer Blume so viele Farben, — das Gerät im Hause ist so beweglich, verändert Stellung und Gebrauch so oft: — — zwar alle diese Verwirrung durchdringt das kleine Kind, weil es vom lebhaftesten Bedürfnis getrieben wird; es macht sich mit den Dingen bekannt; es lernt Sprache verstehen, und sich durch Sprache verständlich machen; es lernt mit den Augen den Ort bestimmen, wohin es mit der Hand greifen muß, um den Gegenstand zu fassen. Wir sagen dann, es könne sprechen, — es fällt uns nicht einmal ein zu sagen, es könne nun auch sehen, gleich als ob jeder, der mit offenen

[1] Die Forderungen, welche H. hier an den Unterricht stellt, beruhen auf seiner Lehre von dem Vorstellungsmechanismus. Sie berühren sich mit der Forderung, daß der Zweck der Erziehung einheitlich und das Interesse gleichschwebend vielseitig sein müsse. Vergl. Bd. I. S. 55. D. H.

Augen geboren ist, eben dadurch schon die Augen zu gebrauchen wisse.[1]

Aber kann es nun wirklich schon sehen, wirklich schon sprechen, wirklich schon Sprache verstehen, — jetzt, da es einigermaßen seine tierischen Bedürfnisse auszudrücken, seine Hände durch das Auge zu leiten, zu richten weiß, da es sich aus der ersten drückendsten Pein der Unverständlichkeit und der optischen Täuschungen so eben emporgewunden hat? Sind nun wirklich schon die Zugänge geöffnet, durch welche die Natur einströmen, durch welche die menschliche Gesellschaft sich dem Kinde mitteilen kann? Und im Verlauf der Zeit, kömmt etwa unsern Kindern allmählich von selbst das scharfe Augenmaß der Wilden? der freie, glückliche Ausdruck des Griechen? Wenn das Kind mit schläfriger Flüchtigkeit die Dinge nur so oben hinsieht, um sie zur Not von einander zu unterscheiden, ist nicht der ganze Reichtum der Formen, womit die Natur uns umgiebt, für dasselbe verloren? Und wird es etwa künftig ein Gerät mit Genauigkeit gebrauchen zu lernen aufgelegt sein, wenn es die Gestalt dieses Geräts, und wie diese Gestalt sich in andere Gestalten füge und passe, nie mit Aufmerksamkeit betrachtet hat? Glauben Sie, Ihre Kinder werden die Umrisse und die Größe der Länder auf der Landkarte sich bestimmt einzuprägen Lust haben, Ihre Knaben werden mit Interesse Naturgeschichte, Technologie, Mechanik, Geometrie, Physik lernen, — glauben Sie, irgend ein Knabe sei für sein Handwerk wohl vorbereitet, wenn er von der Zeit an aufhört, das Auge zu üben, zu bilden, da dasselbe seiner ersten Bedürftigkeit allenfalls aushilft?

Und was steht der Bildung der Menschen so lange, so allgemein im Wege, als der Mangel an Sprache! Wer ist von der Wohlthat belehrender Unterhaltung gewisser ausgeschlossen, als wer den Ausdruck nicht zu treffen, den treffenden Ausdruck nicht zu fassen vermag! Selbst der gebildete Mann, findet er je ein Ende in dem Studium der Sprache, dieser Schöpferin alles Umgangs, aller Gesellschaft?

[1] So fällt es uns auch nicht ein, Kinder hören zu lehren, obgleich die alltägliche Erfahrung und die Folgen dieser Vernachlässigung zeigen, daß weit die geringere Anzahl der Menschen musikalisches Gehör hat, das heißt, die Unterschiede der Töne aufzufassen weiß.

Gerade dann, wenn das Kind noch im Zuge ist, sich Sprache zu schaffen, sich Formen einzuprägen, wenn das Bedürfnis und die Anstrengung in ihm noch dauert, wenn es noch nach Namen frägt, wenn es in seinem Umkreise noch täglich neue Gegenstände findet, von denen es gereizt wird, genau hinzuschauen, sie von allen Seiten zu besehen, — jetzt, ehe dieser natürliche Fortgang stille steht, jetzt, da er schon langsamer wird, schon zur unbeweglichen Trägheit sich hinneigen will: jetzt ist es Zeit, zu Hilfe zu kommen; jetzt muß für Gestalt und Rede der Sinn vollends geöffnet werden, damit die Natur gesehen, und menschliche Gedanken vernommen werden können.

Das Auge vor allen andern ist es, was die Dinge zuerst zeigen muß, ehe sie benannt und besprochen werden können. Übung im Anschauen ist also jenes Allererste, Allerhilfsreichste, Allerallgemeinste, was wir vorhin suchten. Manche haben solche Übungen empfohlen; Pestalozzi, so viel mir bekannt, dringt zuerst darauf, daß dieser und kein anderer Unterricht, auch in der Schule, auch in der niedrigsten Dorfschule, die erste vorderste Stelle unter allem Unterricht, so wie sie ihm gebührt, auch wirklich einnehmen soll.

Sein ABC der Anschauung, — eine Sammlung von Linien und Figuren, die sich leicht bestimmt auffassen und nachzeichnen lassen, und die sich fast an allen Gegenständen in der Natur, an allem Gerät im Hause wiederfinden, die also zur Vorübung des Augenmaßes dienen können, — stellt er ausdrücklich an die Spitze aller seiner Unterrichtsideen. Indem ich ihn dafür hochschätze, möchte ich doch, auf den Wink der Wissenschaft der Formen, ihm sein gleichseitiges Viereck ganz leise hier wegziehen, und dafür eine Folge von Dreiecken unterschieben, die seine eigene Idee wohl etwas besser ausführen helfen würde. Davon sprechen wir, wenn es Ihnen gefällig ist, gelegentlich weiter. Sie dürfen sich vor meinen Dreiecken so wenig als vor seinen Vierecken fürchten, wenngleich zwei oder drei trigonometrische Worte mit unterlaufen sollten.[1]

[1] Pestalozzi betrachtet sein ABC der Anschauung insbesondere als eine Vorübung zum Zeichnen. Sehr nachdrücklich empfiehlt solche Vorübungen im Zeichnen geometrischer Figuren den künftigen Künstlern Raphael Mengs in seinen hinterlassenen Werken, Halle 1786, III. Bd., S. 200 ff.

Außer diesem ABC der Anschauung, und außer einer Reihe von Vorschlägen zu Sprachübungen, die er noch nicht in hinreichender Bestimmtheit bekannt gemacht hat, finden Sie in seinem Buche noch ein drittes sehr allgemeines Mittel alles Lernens ausgezeichnet, das mit jenen beiden zusammen das Fundament alles übrigen Unterrichts ausmachen soll. Es ist die Übung im Gebrauch der Zahlen, — Rechenkunst. Daß das Bedürfnis des Zählens sehr allgemein ist, daß ohne Zahlenbegriffe jede beträchtliche Menge von Dingen uns den Geist betäuben würde, keine irgend verwickelte Einteilung eines Ganzen von uns deutlich aufgefaßt werden könnte, und dergl., leuchtet Ihnen von selbst ein. Dennoch übersehen Sie, und mit Ihnen der größte Teil selbst der gebildeten Männer, nur wenig von dem weiten Reiche der Zahlen, von den mannigfaltigen äußerst künstlichen Zusammensetzungen derselben, zu denen das Studium der Natur, schon der täglichen gemeinen Natur, die uns allen vor Augen liegt, — die Forscher getrieben hat. Dies ist die Ursache, weswegen ich Ihnen so wenig von diesen, gleichwohl ganz wesentlichen Elementarmitteln des Unterrichts gesagt habe. Auch Pestalozzi ist darüber sehr kurz; die in manchen deutschen Bürgerschulen längst gewöhnlichen Übungen im Kopfrechnen führen seine Idee wohl ohne Zweifel vollkommener aus, als er sie angegeben hat; aber sie dürften hier schwerlich so in das richtige Verhältnis zum Ganzen des Unterrichts gesetzt sein, wie in Pestalozzis Schule.

Also: den Verkehr des Menschen mit seiner Welt zu fördern, das ist Pestalozzis erster Zweck. Daß dadurch die äußere Geschäftigkeit des Menschen — jede Art von Gewerb und Erwerb, — erleichtert wird, fällt in die Augen. — Aber ist dadurch auch etwas für das Sittliche gethan? Ganz im stillen vielleicht gerade das, was die moralischen Lehren, die rührenden Erzählungen, die mancherlei Erweckungen des Gefühls, deren viele, und zum Teil vortreffliche für Kinder geschrieben sind, — als schon gethan voraussetzen: der Boden ist ihnen bereitet, auf dem sie nun ihren Platz einnehmen können. Der Mensch nämlich, oder das Kind, dessen Aug' und Ohr der Natur und der menschlichen Gesellschaft hingegeben sind, ist in eben dem Maße der Empfindungen in ihm selber, seiner eignen Lust und Unlust entwendet; der Egoismus ist bei demjenigen gebrochen,

der nicht auf sich, sondern auf die Verhältnisse der Dinge und der andern Personen achtgiebt. Ein solcher ist vorbereitet, bald auch sich nur als einen dieser Menschen, als einen unter vielen zu betrachten; und so wird er den Platz, der ihm gebühret, bald finden. Der allgemeine Blick auf die Verhältnisse vieler führt, wenn er die Hauptrichtung des Geistes geworden ist, von selbst die Liebe zur Ordnung in diesen Verhältnissen und zur Aufrechthaltung dieser Ordnung durch Recht und Sitte unverlierbar mit sich. Hinterher, nachdem diese Wurzeln der moralischen Gesinnung sich wohl ausgebreitet haben, dann ist es Zeit, die Aufmerksamkeit des Menschen *auch* auf ihn selbst zurückzuwenden, damit er versuche, Macht über sich zu gewinnen, mit wachsamer Kritik seine Gesinnungen zu sondern und zu säubern, und seine Kräfte ganz für die erkannten allgemeinen Zwecke in Dienst zu nehmen.

Sie werden das hier Gesagte nicht so weit ausdehnen, als ob in den angegebenen Schulübungen eine wunderthätige Kraft stecken solle, den Charakter des Kinders mit Sicherheit zu berichtigen. In moralischer Rücksicht vielleicht mehr, als in jeder andern, neigt sich, unabhängig von der Erziehung, jedes menschliche Wesen auf seine ganz besondere Weise so oder so; daher bedarf es auch für jedes einer eignen Pflege und Sorge, auf welche zwar allgemeine Regeln aufmerksam machen, welcher allgemeine Mittel vorarbeiten können, aber wobei die genaue Bestimmung dessen, was in einzelnen Fällen zu thun sei, immer dem feinen, tief besonnenen Urteil des nahen Beobachters hingegeben bleibt. Jener allgemeine Blick auf die Verhältnisse vieler ist zwar immer die eigentliche Grundlage der Sittlichkeit; nur um dem *Kinde* diesen Blick zu *geben*, dazu reichen bei dem einen die Pestalozzischen Übungen lange nicht hin, indes das andere deren kaum bedarf. Dennoch ist hier die *Richtung* angegeben, *wohinaus* zuerst der Erzieher sein bestimmteres Streben zur Charakterbildung wenden soll. Doch — wie weit sind wir hier außer der Sphäre der Pestalozzischen Schulverbesserung!

Kehren wir dahin zurück! Das bisher Entwickelte betraf nur die allerersten *Anfänge* derjenigen Reihenfolge, welche gesucht wird. Über die Fortführung und Vollendung derselben hat uns Pestalozzi bis jetzt noch sehr im Dunkeln gelassen.

Indes dies und jenes Merkwürdige werden Sie bei ihm finden. Für diesen Aufsatz, der in das Buch nur einleiten soll, wäre es unzweckmäßig, sich darüber auszubreiten.

Etwas anderes ist hier noch übrig, nämlich zu vergleichen, wie das Ganze der Pestalozzischen Anweisungen sich zu dem Ganzen Ihrer Erziehungssorgen verhalte. Ohne Zweifel ist jenes ungleich größer in Absicht auf die Menge der Menschen, denen es dienen soll; aber eben so ist dieses ungleich größer in Absicht auf die Menge der Geschäfte, der Rücksichten, der Überlegungen, die in ihm zusammentreffen müssen. Vorhin suchten wir mit Pestalozzi das Nötige zu beseitigen; die Mutter wünscht mehr für die Ihrigen zu thun. Das Nötigste verschwindet — oft nur zu sehr — unter dem vielen, was sie leisten möchte, und wirklich, unter den günstigen Umständen der höhern Stände, auch leisten kann. Wäre dieses viele, — wäre das Ganze einer mit allen Hilfsmitteln ausgerüsteten Erziehung unser Gegenstand gewesen, so hätten wir, weil wir etwas anderes suchten, auch etwas anderes gefunden, und auf einem ganz andern Wege der Betrachtung gefunden. Vorhin trafen wir auf das Allgemeinste, als auf dasjenige, was von dem Nötigen das meiste erleichtert. Von da aus fanden wir — Übungen im Anschauen, Sprechen und Zählen, als allgemeinste Vorbereitungen auf die Auffassung und Benutzung desjenigen Bildungsmittels, das jeder besitzt, das sich jedem aufdringt, wes Standes und in welcher Lage er sein mag, — nämlich seine tägliche Erfahrung. So sehen wir also überhaupt den Menschen in einem Zustande der Not, — (worin die untere Volksklasse wirklich ist,) — zu deren Erleichterung man in aller Eil nur die größten Stücke, die man fassen kann, — das Solideste, Nahrhafteste, — herbeitragen muß. Inwiefern nun die wirklichen Bedürfnisse allen Menschen gemein sind, insofern war es auch für uns eine Präliminarsorge, daß wir nicht etwa an dem Notwendigen Mangel leiden möchten. Inwiefern aber eine höhere Kultur für uns die größere und schwerere Aufgabe ist, haben Sie gewiß längst bemerkt, daß eine ganz andere Feinheit des Gefühls, für einen weit größeren Gesichtskreis, für eine weit reichere Phantasie, verbunden mit einem weit tieferen Forscherblick, — als man bis jetzt dem gemeinen Manne ohne Gefahr für

sein Werk auch nur anbieten durfte, durch die Erziehung nur bei einem Verfahren gewonnen werden kann, das zwar das vorige in sich aufnimmt, aber dennoch von einem andern Hauptgesichtspunkt ausgeht. Welches dieser Hauptgesichtspunkt sei? Welches erste Augenmerk dem Erzieher durchgreifende Regeln für sein ganzes Geschäft, besonders für die Fortsetzung jener Reihenfolge, an die Hand geben könne? Ein Wort kann ich leicht hinschreiben: — er sorge allenthalben für die Möglichkeit ästhetischer Wahrnehmung.[1] — Aber Ihnen ist das Wort schwerlich deutlich genug; und einige Männer werden Ausrufungszeichen dabei machen. Es steht auch nur da, um durch den Kontrast die Einseitigkeit, welche Pestalozzi bei seinem Zwecke weder vermeiden sollte, noch konnte, etwas kenntlicher zu bezeichnen.

---

[1] Die ästhetische Wahrnehmung behandelt Herbart in dem Aufsatze: Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung. Siehe Nr. 4. D. H.

III.

Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik.

1802.

An der Spitze dieser Vorlesungen erwarten Sie, m. H., vielleicht vor allem andern die Definition meines Gegenstandes, erwarten sodann eine Lobrede, eine Geschichte, einen Überblick desselben.

Erst nach dem ersten Versuch, Wesentliches und Zufälliges zu scheiden, kann die Definition ein bedeutender Ausdruck des Resultats dieser ganzen Überlegung werden. Wer das Abzuscheidende nicht im Auge hat, dem zeigt die Definition nicht, was, noch auch wie richtig sie ausgeschlossen habe. Sie ist alsdann mehr Überraschung, als Unterstützung des eignen Denkens. Statt der Definition werde ich aus dem rohen Gedanken, an den uns schon das bloße Wort Erziehung erinnert, die Hauptmerkmale so weit herausheben, als nötig ist, um die Fäden der ferneren Untersuchung anzuknüpfen.

Ebensowenig eine Lobrede! Eine solche Krone möchte das bescheidene Haupt meiner Wissenschaft mehr drücken, als verherrlichen.

Mit Lobreden mag man den Vortrag solcher Wissenschaften eröffnen, die in ihren Lehrsätzen völlig bestimmt dastehen, und deren wohlthätige Wirkung sich in der allgemeinen Erfahrung unzweideutig bewährt hat; die schon ihr männliches Alter erreicht haben. Die Kunst der Jugendbildung ist selbst noch eine jugendliche Kunst; sie versucht, sie übt ihre Kräfte, sie hofft dereinst etwas Vortreffliches zu leisten, aber sie bekennt gern, daß ihre bisherigen Versuche sie mehr über das, was zu ver-

meiden, als über das, was zu thun sei, belehrt haben; daß sie bisher noch auf jedem ihrer Schritte die Übermacht des Zufalls fürchtet, den sie lieber flieht als bekämpft; und daß sie in ihren allgemeinen Grundsätzen noch die Aussprüche und Einsprüche der Philosophie zwar erwartet, aber ohne zu wissen, ob sie, wenigstens vorläufig, dadurch mehr belehrt, als gestört werden wird. — Lobreden können bei einer solchen Wissenschaft weniger ihren wirklichen Leistungen, als den Hoffnungen gelten, die man für die Zukunft sich von ihr macht. Aber eben diese Hoffnungen sind es, deren Grund oder Ungrund erst das Ganze dieser Vorträge ins Licht setzen soll. In dem Maße, wie ich Ihnen die Idee der großen Kunst mehr entwickeln, und die Ausführbarkeit dieser Idee bestimmter nachweisen kann, wird die Achtung, welche Sie gewiß für die Pädagogik schon mitbringen, mehr zum Vertrauen und vielleicht zur Verehrung sich erhöhen.

Eben so wenig Geschichte! — Was enthält die Geschichte einer Wissenschaft? Ohne Zweifel Versuche, die man anstellt, um zur Wissenschaft selbst zu gelangen. Wer vermag den Wert dieser Versuche zu würdigen, und, wo darin Rückgang oder Fortgang sei, zu bemerken? Ohne Zweifel derjenige, der den besten und kürzesten Weg, welchen diese Versuche zu ihrem Ziele nehmen konnten, übersieht. Daher ist die Geschichte einer Kunst gewöhnlich erst dann verständlich und interessant, wenn man der Hauptideen mächtig ist, nach denen die mannigfaltigen Versuche, von denen die Geschichte erzählt, beurteilt werden können; wenn man bei unrichtigen Maßregeln die richtigen Absichten herauszufinden und zu schätzen, wenn man demjenigen, was Übertreibung oder Schwäche verfehlten, das rechte Maß nachzuweisen, wenn man das Wahre, das Wichtige vom Unbedeutenden, Irrigen und Gefährlichen gehörig zu trennen versteht.[1]

Statt der Geschichte der Pädagogik bedürfen wir es aber gar sehr, daß Sie sich den gegenwärtigen Zustand dieser Kunst hinreichend deutlich vor Augen stellen. Dazu empfehle ich Ihnen zwei Mittel. Erstlich wolle jeder in seine eigne Jugend zurückblicken, und, sowohl wie er selbst erzogen ist, als wie er andere

[1] Herbart unterschätzt hier den Wert der Erziehungsgeschichte. Damals fehlte es übrigens noch gänzlich an Bearbeitungen derselben. D. H.

hat erzogen werden sehen, ins Gedächtnis zurückrufen. Dabei werden es freilich wohl nicht viele von Ihnen ganz vermeiden, entweder mit Vorliebe oder mit Geringschätzung an Ihre Lehrer und Erzieher zu denken. Ihre Jugend ist schwerlich schon weit genug hinter Ihnen, um Sie der unbefangenen Betrachtung mächtig zu machen, durch welche sich dereinst dieser Teil Ihrer Geschichte in belehrende Erfahrung für Sie verwandeln soll. Besonders wenn man wesentliche Fehler inne zu werden glaubt, unter denen man gelitten habe, durch die man mehr oder minder unverbesserlich verbogen, oder doch unwiederbringlich verspätet worden sei; dann ist es schwer, nicht unbillig, nicht undankbar zu vergessen: wie viel der damalige allgemeine Geist der Zeit verschuldet, wie sehr sich die genossene Erziehung vielleicht über denselben erhoben, mit wie manchen Hindernissen sie gekämpft habe; — wie viel übler man sich ohne sie befunden haben würde. Aber freilich gehört dies nicht eigentlich zum Gegenstande unserer Betrachtung. Hier gilt es, Fehler als Fehler anzuerkennen, gleichviel wie gut sie sich aus den Umständen erklären mögen; hier gilt es, von dem Einflusse der Gewohnheit, zufolge welcher ein Vater seinen Sohn, so wie ihn sein Vater, nun wieder zu behandeln liebt, sich ganz frei zu machen; wo möglich aus dem gegenwärtigen Zeitalter selbst, sofern es durch Autoritäten die Vernunft blenden möchte, herauszutreten, und sich gerade mitten vor dem reinen Ideal auf der einen, und den vorhandenen Mitteln der Ausführung auf der andern Seite, hinzustellen, um das Beste, was möglich ist, wenigstens nicht gleich in dem Plane zu verfehlen. Nur um die vorhandenen Mittel, und unter ihnen gerade diejenigen, welche die Pädagogik sich für ihren Gebrauch schon zubereitet hat, kennen zu lernen; um die Abwege, auf welche das heutige Zeitalter leicht verleitet, und vor denen eben darum die heutige Pädagogik am lautesten warnt, sicherer zu vermeiden; — um sich in einer Sache der Erfahrung, wie die Erziehung ist, durch die nächsten, und eben darum augenscheinlichsten Erfahrungen zu orientieren: dazu bedarf es der aufmerksamen Hinsicht auf das Gegenwärtige; darum auch habe ich Sie aufgefordert, sich in Ihre eigne Jugendzeit zu versetzen; dazu schlage ich Ihnen jetzt noch zweitens, statt aller andern Lektüre, das Studium eines sehr berühmten und verbreiteten, vielleicht Ihnen allen längst bekannten Werkes vor;

ich meine Niemeyers Grundsätze der Erziehung. Der gelehrte und vielerfahrene Verfasser hat hier die Summe der heutigen Pädagogik so deutlich als konzentriert dargestellt, und sich dadurch besonders um diejenigen hoch verdient gemacht, die zum praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen, wovon jeder kühnere Versuch ausgehen und wohin er bei jeder Anwandlung von Zweifel und Ungewißheit sich wie in eine feste Burg zurückziehen muß.[1] Als eine solche wünsche ich, daß Sie auch bei meinem Vortrage sich diese Schrift stets im Hintergrunde denken mögen. Weit entfernt, meinen Sätzen eine Autorität beizumessen, die sich jener irgend gegenüber stellen dürfte, bitte ich Sie vielmehr, mir allenthalben, wo ich mich von Niemeyer entfernen werde, mit mißtrauisch-scharfer Prüfung zuzuhören. Hätten wir diesen festen Boden nicht, dann möchte ich es weit weniger wagen, Ihnen so manches vorzutragen, wofür ich außer dem Räsonnement höchstens meine eigne Erfahrung würde anführen können; und sehr vieles werde ich eben darum nur sehr kurz berühren, weil es mir in jener Schrift so vollständig und vortrefflich abgehandelt scheint, daß dem angehenden Pädagogen jede weitere Auseinandersetzung dadurch überflüssig wird.

Auch keinen Überblick! Oder würden Sie mich verstehen, wenn ich von einem Unterricht, der zugleich Erziehung sei, — von einer allgemeinen Einteilung der Methode dieses Unterrichts in synthetischen und analytischen, — von der ästhetischen Darstellung der Welt, als dem Ideal der Erziehung, hier schon reden wollte? Ungern habe ich in meinen Thesen die Mathematik und Poesie für die Hauptkräfte des Unterrichts erklärt; und kaum wage ich es, Ihnen hier soviel von meiner Ansicht der gesamten pädagogischen Aufgabe zu verraten, daß ich die Bildung der Phantasie und des Charakters für die Extreme halte, zwischen denen sie eingeschlossen liegt. — Paradoxien thun wenig für die rechte Stimmung, in welche für eine vorliegende Untersuchung das Gemüt sich versetzen muß.

---

[1] Herbart kannte Niemeyer persönlich von seinem Besuche in Halle im Jahre 1800. 1808 besuchte Niemeyer auf der Durchreise eine pädagogische Vorlesung Herbarts. D. H.

Mehr hoffe ich dazu beizutragen, indem ich jetzt über die Art, wie ich meinen Gegenstand in diesen Vorlesungen zu behandeln denke, mich Ihnen vorläufig erkläre.

Unterscheiden Sie zuvörderst die Pädagogik, als Wissenschaft, von der Kunst der Erziehung.[1] Was ist der Inhalt einer Wissenschaft? Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die womöglich aus einander, als Folgen aus Grundsätzen, und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen. — Was ist eine Kunst? Eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen, — philosophisches Denken; — die Kunst erfordert stetes Handeln, nur den Resultaten jener gemäß; sie darf während der Ausübung sich in keine Spekulation verlieren; der Augenblick ruft ihre Hilfe, tausend widrige Begegnisse fordern ihren Widerstand herbei.

Unterscheiden Sie weiter die Kunst des ausgelernten Erziehers von der einzelnen Ausübung dieser Kunst. Zu jener gehört, daß man jedes Naturell und Alter zu behandeln wisse; diese kann gelingen durch Zufall, durch Sympathie, durch Elternliebe.

Welcher von diesen drei Kreisen ist der Kreis unserer Betrachtungen? Offenbar fehlt die Gelegenheit der wirklichen Ausübung, und noch mehr die Gelegenheit zu so mannigfaltigen Übungen und Versuchen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte. Unsere Sphäre ist die der Wissenschaft. Nun bitte ich Sie, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu bedenken.

Die Theorie, in ihrer Allgemeinheit, erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Teil berührt; sie übergeht wieder, in ihrer Unbestimmtheit, welche unmittelbar aus der Allgemeinheit folgt, alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedesmal befinden wird, und alle die individuellen Maßregeln, Überlegungen, Anstrengungen, durch die er

[1] Über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Erziehung vergl. Ziller, Grundlegung § 7, derf. Allgemeine Pädagogik § 6, Waitz, allgemeine Pädagogik § 2. Herbart, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. D. H.

jenen Umständen entsprechen muß. In der Schule der Wissenschaft wird daher für die Praxis immer zugleich zu viel und zu wenig gelernt; und eben daher pflegen alle Praktiker in ihren Künsten sich sehr ungern auf eigentliche, gründlich untersuchte Theorie einzulassen; sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene geltend zu machen. Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläufig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, daß bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe; daß erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle. Dies gilt denn auch im vollsten Maße von der pädagogischen Praxis. Die Thätigkeit des Erziehers geht hier unaufhörlich fort, auch wider seinen Willen wirkt er gut oder schlecht, oder er versäumt zum wenigsten, was er hätte wirken können; — und eben so unaufhörlich kehrt die Rückwirkung, kehrt der Erfolg seines Handelns zu ihm wieder, — aber ohne ihm zu zeigen, was geschehen wäre wenn er anders gehandelt, welchen Erfolg es gehabt hätte, wenn er weiser und kräftiger verfahren wäre, wenn er pädagogische Mittel, deren Möglichkeit ihm nur nicht träumte, in seiner Gewalt gehabt hätte. Von allem diesem weiß seine Erfahrung nichts; er erfährt nur sich, nur sein Verhältnis zu den Menschen, nur das Mißlingen seiner Pläne, ohne Aufdeckung der Grundfehler, nur das Gelingen seiner Methode, ohne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden. So kann es geschehen, daß ein grauer Schulmann noch am Ende seiner Tage, ja daß eine ganze Generation, und Reihen von Generationen von Lehrern, die immer in gleichen, oder in wenig abweichenden Geleisen neben und hinter einander fortgehen, — nichts von dem ahnen, was ein junger Anfänger in der ersten Stunde durch einen glücklichen Wurf, durch ein richtig berechnetes Experiment sogleich und in voller Bestimmtheit erfährt. Ja es kann nicht nur so kommen, sondern das begiebt sich zuverlässig. Jede Nation hat ihren Nationalkreis, und noch weit bestimmter jedes Zeitalter seinen Zeitgeist, worin der Pädagog so gut wie jedes andere Individuum mit allen seinen Ideen, Erfindungen, Versuchen und

daraus hervorgehenden Erfahrungen eingeschlossen ist. Andere Zeiten erfahren etwas anderes, weil sie etwas anderes thun; und es bleibt eine ewige Wahrheit, daß jede Erfahrungssphäre ohne ein Prinzip a priori nicht nur von absoluter Vollständigkeit nie reden dürfe, sondern auch nie nur ungefähr den Grad ihrer Annäherung an diese Vollständigkeit angeben könne. Daher, wer ohne Philosophie an die Erziehung geht, sich so leicht einbildet, weitgreifende Reformen gemacht zu haben, indem er ein wenig an der Manier verbesserte. Nirgends ist philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nötig als hier, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht.

Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexempeln verfährt, — zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. Eben weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde, entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Übung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl, und nur entfernt von seiner Überzeugung abhängt; worin er mehr der inneren Bewegung Luft macht, mehr ausdrückt, wie von außen auf ihn gewirkt sei, mehr seinen Gemütszustand, als das Resultat seines Denkens zu Tage legt. „Aber welcher Erzieher," werden Sie sagen, „der so von seiner Laune abhängt, sich so der Luft oder Unluft, die ihm seine Zöglinge machen, überläßt!" — Aber welcher Erzieher, frage ich Sie rückwärts, der seine Zöglinge lobte ohne Herz und tadelte wie ein Buch; der räsonnierte und kalkulierte, während die Knaben eine Thorheit nach der andern begehen, der dem Umgestüm dieser oft sehr kräftigen Naturen

keine Energie eines raschen männlichen Willens entgegenzusetzen hätte? — Frage und Gegenfrage möchten sich hier aufwiegen; ich kehre zu meiner Bemerkung zurück, daß unvermeidlich der Takt in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. Glücklich ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie ist, deren Richtigkeit wir hier voraussetzen. Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde? ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht?

Lassen Sie uns ein wenig weiter nachsinnen, auf welche wirkenden Ursachen, auf welche Einflüsse es denn ankomme, wie sich jener Takt in uns festsetzen wird? — Er bildet sich erst während der Praxis; er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser Gefühl; diese Einwirkung wird anders und anders ausfallen, je nachdem wir selbst anders oder anders gestimmt sind; auf diese unsere Stimmung können und sollen wir durch Überlegung wirken; von der Richtigkeit und dem Gewicht dieser Überlegung, von dem Interesse und der moralischen Willigkeit, womit wir uns ihr hingeben, hängt es ab, ob und wie sie unsere Stimmung vor Antretung des Erziehungsgeschäfts, und folglich ob und wie sie unsere Empfindungsweise während der Ausübung dieses Geschäfts, und mit dieser endlich jenen Takt ordnen und beherrschen werde, auf dem der Erfolg oder Nichterfolg unserer pädagogischen Bemühungen beruht. Mit andern Worten: durch Überlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten — nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen, als vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er geraten wird. Hat er sich im voraus in weite Pläne verloren, so werden die Umstände seiner spotten; aber hat er sich mit Grundsätzen gerüstet, so werden ihm seine Erfahrungen deutlich sein, und ihn jedesmal belehren, was jedesmal zu thun sei. Weiß er das Bedeutende vom Gleichgültigen nicht zu unterscheiden, so wird er das

Nötige versäumen, und beim Unnützen sich abarbeiten. Verwechselt er Mangel an Bildung mit Geistesschwäche, Roheit mit Bösartigkeit, so werden ihn seine Zöglinge täglich durch wunderliche Rätsel blenden und schrecken. Kennt er hingegen die wesentlichen Punkte, die Angeln seines Geschäfts, kennt er die Grundzüge guter und böser Anlage in den jugendlichen Gemütern, so wird er sich und den Seinigen alle die Freiheit zu gestatten wissen, welche zur Heiterkeit nötig ist, ohne darum Pflichten zu versäumen, ohne die Zucht zu lösen, ohne der Thorheit und dem Laster offne Bahn zu machen.

Es giebt also — das ist mein Schluß — es giebt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft; eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in der Betreibung des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, — und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.

Man muß daher von der Vorbereitung keineswegs erwarten, daß man aus ihren Händen als unfehlbarer Meister der Kunst hervorgehen werde. Man muß nicht einmal die speciellen Anweisungen des Verfahrens von ihr verlangen. Man muß sich Erfindungsgabe genug zutrauen, um das einzelne, was jeden Augenblick zu thun sein wird, im Augenblick selbst treffen zu können. Von den Fehlern selbst, die man machen wird, muß man Belehrung erwarten; und man darf dies bei der Pädagogik viel eher, als bei tausend andern Geschäften, weil hier gewöhnlich jede einzelne Handlung des Erziehers für sich allein unbedeutend ist, und es unendlich mehr auf das Ganze des Verfahrens ankommt. Man muß es seinem Gedächtnis nicht einmal anmuten, die unzähligen Kleinigkeiten, welche zu beobachten sein werden, beständig bei sich zu tragen.

Aber dagegen muß man sich ganz anfüllen von denjenigen Betrachtungen, welche die Würde, die Wichtigkeit, die Haupthilfsmittel der Erziehung betreffen. Stets schwebe dem Erzieher

das Bild einer reinen jugendlichen Seele vor, die sich unter dem Einfluß eines mäßigen Glückes und zarter Liebe, unter manchen Anregungen des Geistes und manchen Aufforderungen zum künftigen Handeln, unausgesetzt und mit immer beschleunigtem Fortschritt kräftig entwickelt. Er überlasse sich nun anfangs seiner Phantasie, um dies Bild mit allem, was reizen kann, zu schmücken; aber er rufe dann die Kritik der strengsten Überlegung herbei, damit sie ihm zeige, was an seinem Bilde willkürliche Dichtung, Traum ohne Grund, ohne Zusammenhang und Haltung, — was im Gegenteil Forderung der Vernunft, wesentliche Eigenschaft des Ideals gewesen sei. Hat er nun den Knaben sich gedacht, nicht sowohl den er erziehen möchte, sondern der einer trefflichen Erziehung wahrhaft würdig wäre: dann füge er dem Knaben in Gedanken den Lehrer hinzu, — wieder nicht sowohl den Begleiter auf jedem Schritte, wie Rousseau that, nicht den Hüter, den angefesselten Sklaven, dem der Knabe, und der dem Knaben wechselsweise die Freiheit raubt: sondern den weisen Lenker von ferne, der durch tiefdringende Worte und durch kräftiges Benehmen zu rechter Zeit sich seines Zöglings zu versichern weiß, und ihn nun der eignen Entwicklung in der Mitte des Spiels und des Streits mit den Gesellen, dem eignen Aufstreben zum Thun und zur Ehre der Männer, dem eignen Abscheu vor den Beispielen des Lasters, wodurch die Welt uns, wie wir selbst wollen, verführt oder warnt, — getrost überlassen darf. Diesen Lenker von ferne, und diese seine Worte und sein Benehmen lassen Sie uns suchen zu ergründen und zu erraten. Denn ist es nicht möglich, daß so viel Zeit, wie der Freund der Jugend ihr gerne widmet, zur Erziehung hinreiche, so ist Erziehung selbst nicht möglich. Denn soll er ihr alle seine Stunden, soll er ihr seine besten Jahre ganz hingeben, wie man ihm so oft anmutet, oder soll er ihr auch nur den besten Teil davon opfern, so muß er sich vernachlässigen, so wird das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling ewig ein gezwungenes, widernatürliches, die bildende Kraft selbst aufreibendes Verhältnis; die Jugend bekommt nur Aufseher, nicht wahre Erzieher. Unsere Wissenschaft muß uns eine Kunst lehren, welche vor allem den Erzieher selbst im hohen Grade fortbildet, und welche überdas mit solcher Intension und Konzentration, mit solcher Gewißheit und Genauig-

keit handelt, daß sie nicht jeden Augenblick nachzuhelfen nötig hat, daß sie den größten Teil der Zufälle verachten, und wichtige Eingriffe des Schicksals allenfalls für ihr Werk benutzen kann. Denn das Schicksal, die Umstände, die miterziehende Welt, worüber die Pädagogen so laut zu klagen pflegen, wirken nicht allemal, und fast nie in aller Rücksicht ungünstig. Die Erziehung selbst, hat sie erst einen gewissen Grad von Macht gewonnen, kann jene Einwirkungen sehr oft nach ihrem Zwecke richten. Welt und Natur thun im ganzen schon viel mehr für den Zögling, als im Durchschnitt die Erziehung zu thun sich rühmen darf.

Für diese erste Stunde, m. H., werde ich Ihnen nun genug beschrieben haben, was die Wissenschaft wolle, die ich zu lehren wünsche. Wie weit ich vom Ziel bleibe, kann nur derjenige messen, der es erreicht. Sie demselben aber näher zu führen, als Sie ohne das gekommen wären, dies wäre das Verdienst, was ich mir erwerben möchte. Nur über die eigne Beschaffenheit meiner Wissenschaft habe ich noch etwas hinzuzufügen, um daraus meine Vorschläge abzuleiten, wie Sie dieses Kollegium am zweckmäßigsten benutzen können.

Sie sehen aus dem vorigen: mein Versuch wird dahin gehen, in Ihnen eine gewisse pädagogische Sinnesart zu entwickeln und zu beleben, welche das Resultat gewisser Ideen und Überzeugungen über die Natur und die Bildsamkeit der Menschen sein muß. Diese Ideen werde ich erzeugen, ich werde sie rechtfertigen, ich werde sie so verbinden, so konstruieren, so verschmelzen müssen, daß daraus jene Sinnesart hervorgehe, und daß diese in der Folge den beschriebenen pädagogischen Takt hervorbringen könne. Aber Ideen erzeugen, rechtfertigen und konstruieren, ist ein philosophisches Geschäft, und zwar von der edelsten, aber auch von der schwierigsten Art; desto schwieriger hier, weil ich die rein-philosophische Grundlage, auf welche ich bauen sollte, hauptsächlich Psychologie und Moral, nicht voraussetzen kann. Wie ich es anfangen werde, Ihnen die Resultate meiner Spekulation faßlich zu machen, ohne die Spekulation selbst darzulegen, das kann ich Ihnen nicht näher beschreiben, als so: ich werde mich an Ihre Menschenkenntnis, und besonders an Ihre Selbstbeobachtung wenden; darin müssen sich die Resultate einer richtigen Spekulation vorfinden, wenngleich nur

dunkel, roh und unbestimmt. Besonders aber bitte ich Sie, Geduld zu haben, wenn sich meine Hauptideen nur langsam aus ihren Elementen zusammensetzen werden, wenn ich durch allerlei Gesträuch, was im Wege steht, mich erst durcharbeiten muß. Alles wird doch auf die am Ende hervorgehende Klarheit und Sicherheit, auf die Energie, auf den Nachdruck ankommen, womit sich in Ihnen selbst die Resultate festsetzen und wirksam beweisen. In dieser Rücksicht wird freilich auch davon sehr viel abhängen, wie mächtig Sie sich derjenigen Wissenschaften und Übungen finden, in welchen wir die wichtigsten Hilfsmittel der Erziehung erkennen werden. Dahin zähle ich vorzüglich griechische Litteratur und Mathematik.

Um die Ideen der vorigen Vorlesung zurückzuführen, ein Gleichnis! Denken Sie sich einen Mann von Charakter; — von moralischem Charakter, wenn Sie wollen, nur nicht bloß, was man einen guten, ehrlichen, rechtlichen Mann nennt, sondern einen solchen, bei dem das Moralische zu derjenigen Entschiedenheit, Stetigkeit und Raschheit in der Ausübung gediehen ist, die ganz eigentlich die Benennung Charakter verdient. Was ist es, das aus diesem Manne handelt? Ist es ein Moralsystem, das in seinem Gedächtnis sauber aufgeschrieben ruht? worin er, wie in einem Lexikon, — oder passender, wie der Richter in seinem Gesetzbuch, bei jedem vorkommenden Fall die zugehörige Regel nachschlägt? oder ist es vielmehr eine einfache, starke und unverlierbare Gemütsstimmung, entsprungen aus langer, aufmerksamer und parteiloser Betrachtung der menschlichen Verhältnisse, zufolge welcher er sich selbst und allem, was ihn umgiebt, den Platz, der einem jeglichen gebühre, angewiesen hat; sodaß er jetzt, das Gefühl allgemeiner Ordnung allenthalben mit sich tragend, sogleich bemerkt, sogleich unwillkürlich abmißt, wo und wieviel gegen die Ordnung gefehlt sei; sogleich auch dem inneren Triebe folgt, und arbeitet, und nicht eher ruhen kann, bis er, was an ihm ist, gethan hat zur Herstellung der Ordnung und zu ihrer bessern Befestigung auf die Zukunft. So sind seine Handlungen die unfehlbare Rückwirkung auf den Anstoß, den er empfängt; unfehlbar bestimmt durch die besondere und eigene Art, wie er, eben vermöge seines Ordnungsgefühls,

vermöge seiner Beurteilung der menschlichen Verhältnisse, getroffen und erregt wird von den Begebenheiten, die um ihn vorgehen.

Sie werden auch hier das Mittelglied zwischen Theorie und Praxis wieder erkennen, von dem ich gestern sprach; den Takt, die mehr zur Art und Sitte gewordene, als durch deutlich gedachte Regeln bestimmte Entscheidungs- und Beurteilungsweise, welche den charaktervollen Mann zur raschen und entschlossenen That antreibt, — und deren gerade auch der Erzieher bedarf, um auf der Stelle zu wissen, was zu thun sei, um es recht und mit Nachdruck zu vollbringen. Fehlt dem Erzieher dieser Takt: so wird nie seine Person das Gewicht haben, er wird nie durch die Autorität gelten, nie wird er, wie er doch soll, durch seine bloße Gegenwart die Zucht ausüben, wodurch der Ungestüm des Knaben so weit vorteilhafter und sicherer, als durch alle Zwangsmittel gebrochen und zur Ordnung zurückgeführt wird. — Wie es aber nicht bloß moralische, sondern gar mancherlei Charaktere giebt, so giebt es auch gar mancherlei Art von Takt, von Sitte und Art der Erzieher. Nicht die Entschiedenheit, die Raschheit, macht allein die Vortrefflichkeit; es giebt eine Schule des sittlichen Charakters, es giebt auch eine Schule des pädagogischen Takts. Und in diesen Schulen giebt es Wissenschaften; — es giebt eine Moral, es giebt eine Pädagogik. Beide, wenn sie ihr Amt kennen, werden durch ihre Vorstellungen dahin arbeiten, statt vieler einzelnen Regeln vielmehr diejenigen Hauptüberzeugungen in den Gemütern zu erzeugen, und auf alle Weise zu stärken, zu befestigen, bis zum lebendigen Enthusiasmus zu erhöhen, — welche Überzeugungen jenem künftig zu erwerbenden Takt seine wahre Richtung zu sichern im stande sind.

So habe ich denn also mir selber die Richtung vorgeschrieben, welche ich in diesen Stunden meinen Bemühungen für die gute Sache geben soll. Helfe mir Ihre Aufmerksamkeit, helfe mir, wo ich fehle, selbst Ihr Zweifel, und die gerade und nachdrucksvolle Mitteilung Ihrer Einwürfe, damit wir gemeinschaftlich der Menschenbildung einen guten Dienst leisten, nicht aber, was ferne sei, ihre heilige Angelegenheit noch mehr verwirren mögen.

IV.

Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung.[1]

Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: Moralität, fassen.[2]

Man könnte und dürfte auch so viel Aufgaben der Erziehung annehmen, als es erlaubte Zwecke des Menschen giebt. Dann aber gäbe es so viele pädagogische Untersuchungen, als Aufgaben; dann würden diese Untersuchungen, außer ihrem gegenseitigen Verhältnis angestellt; man sähe weder, wie sich die vereinzelten Maßregeln des Erziehers beschränken müßten, noch wie sie sich befördern könnten. Man würde sich viel zu arm an Hilfsmitteln finden, wenn man jede einzelne Absicht unmittelbar erreichen wollte; und einerlei, was man nur einfach hervorzubringen dächte, geschähe durch nicht beabsichtigte und nicht berechnete Neben- und Nachwirkungen vielleicht zehnfach; — sodaß alle Teile des Geschäfts außer ihrem richtigen Verhältnis gesetzt würden. Diese Betrachtungsart ist also untauglich zur Anknüpfung pädagogischer Untersuchungen. Soll es möglich sein, das Geschäft der Erziehung als ein einziges Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken und planmäßig auszuführen, so muß es vorher möglich sein, die Aufgabe der Erziehung als eine einzige aufzufassen.

Moralität, als höchster Zweck des Menschen und folglich der Erziehung, ist allgemein anerkannt. Wer dies leugnete, müßte wohl nicht eigentlich wissen, was Moralität ist; wenigstens hätte er kein Recht, hier mitzusprechen. — Aber Moralität als

---

[1] Das Verständnis der Abhandlung setzt die Kenntnis der Herbartischen Ethik, wenigstens in ihren Grundzügen voraus. Vergl. in dieser Hinsicht die Einleitung zum 1. Bd. dieser Ausgabe. S. 8—37. D. H.

[2] Vergl. hierzu Bd. I., S. 101 der Einleitung. D. H.

ganzen Zweck der Menschen und der Erziehung aufzustellen, dazu bedarf es einer Erweiterung des Begriffs derselben, — einer Nachweisung seiner notwendigen Voraussetzungen, als der Bedingungen seiner realen Möglichkeit.

Der gute Wille, — der stete Entschluß, sich, als Individuum, unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet: — dies ist der gewöhnliche, und mit Recht der nächste Gedanke, an den uns das Wort Sittlichkeit erinnert.[1] Denken wir die Gewalt, den Widerstand hinzu, mit welchem der Mensch diesen guten Willen gegen die entgegenarbeitenden Gemütsbewegungen in sich aufrecht hält; so wird uns die Sittlichkeit, welche vorher bloß eine Eigenschaft, eine Bestimmung des Willens war, zur Tugend, zur Kraft und That und Wirksamkeit jenes so bestimmten Willens. Von beiden noch verschieden ist, was zur Legalität gehört, die richtige Erkenntnis des moralischen Gesetzes; — und wieder verschieden von der Kenntnis des allgemeinen Gesetzes, und selbst von der Kenntnis der gewöhnlichen und anerkannten Regeln der Pflicht im gemeinen Leben, — ist die treffende Beurteilung dessen, was in besondern Fällen, in einzelnen Augenblicken, in der unmittelbaren Berührung des Menschen und des Geschicks, als das Beste, als das eigentliche und einzig Gute, zu thun, zu wählen, zu vermeiden sei. — Dies alles findet die Philosophie unmittelbar im Begriff; und vom Menschen erwartet, oder fordert sie es eben so unmittelbar, als eine Äußerung der Freiheit.

Kann der Erzieher mit dieser Vorstellungsart, so wie sie da steht, etwas anfangen?

Gesetzt auch nur, es wäre bloß von der sittlichen Bildung im engsten Sinne die Rede; man mag davon alles Wissenschaftliche, alle Übungen, alle Stärkungen der geistigen und physischen Energie, so weit man es immer möglich glaubt, abstreifen und für andere Betrachtungen zurücklegen, — ist nun dasjenige, was sich dem Philosophen darbietet, indem er nur den Begriff der Sittlichkeit vor sich nimmt, auch dem Erzieher gegeben? Findet auch er den guten Willen vor, sodaß er

[1] Herbart folgt hier Kant, derselbe lehrt: „Es ist überall nichts in der Welt .... was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille." D. H.

denselben nur gegen die Neigungen zu richten, nur auf die rechten Gegenstände durch den Vortrag der Moral hinzuweisen brauchte? Fließt etwa auch ihm die intelligible Quelle, — darf auch er den Strom, dessen Ursprung er nicht weiß, getrost vom Himmel ableiten? In der That, für denjenigen, der unsern neuern Systemen anhängt, ist nichts konsequenter, als ruhig zu erwarten, daß sich wohl etwa ganz von selbst das radikale Gute, — oder vielleicht auch das radikale Böse, — bei seinem Zögling äußern werde; — nichts konsequenter, als die Freiheit, die er in demselben, als in einem Menschen, doch voraussetzen muß, still zu respektieren, sie nur durch gar keine verkehrte Mühe zu stören, (wobei man fragen müßte, ob die Freiheit denn überhaupt gestört werden könne?) und so den wichtigsten Teil seines Geschäftes ganz aufgeben, und am Ende seine ganze Sorge auf bloße Darreichung von Notizen zu beschränken. Auch ist etwas Ähnliches von einem Anhänger jener Systeme einmal wirklich und im Ernst behauptet worden.[1]

Doch so präcis muß man in der Anwendung dieser Theorieen nicht sein. Sie selbst wären unter der Last einer solchen Konsequenz schon im Entstehen zusammengebrochen. Man darf hoffen, daß der erste Transscendentalphilosoph, der sich für Erziehung interessiert, auch dafür einen schicklichen Standpunkt aufzuweisen wissen wird. Das Postulat: die Erziehung müsse möglich sein, wird zuerst mit einem rechtlichen Titel ausgestattet werden; dann findet sich in der Sinnenwelt Raum genug, und für alle die, welche in ihr etwas zu schaffen haben, gilt die realistische Ansicht. So wie die Freiheit sich durch ihren Ausspruch (das Sittengesetz) gleich einer Ursache im Reiche der Erscheinungen verraten darf, so wird man auch der vom Erzieher geordneten Sinnenwelt erlauben, daß sie als auf die Freiheit des Zöglings wirkend — erscheine; und das reicht hin. Nun haben wir unser Feld, — zwar noch nicht die Regeln des Verfahrens, allein der Erzieher erfinde sie nur erst, der Transscendentalphilosoph wird sie nachher schon aus seinem System abzuleiten wissen. —

Dem Erzieher ist die Sittlichkeit ein Ereignis, eine Naturbegebenheit, die in der Seele seines Zöglings sich

[1] Bemerkung gegen Fichte und dessen transscendentale Freiheit. D. H.

zwar, wie man annehmen kann, ſchon in einzelnen Augenblicken, einem kleinen Teil nach zufällig hat blicken laſſen, die ſich aber in ihrem ganzen Umfange zutragen und dauern und alle die übrigen Ereigniſſe, Gedanken, Phantaſieen, Neigungen, Begierden in ſich nehmen, in Teile von ſich ſelber umwandeln ſoll. In dieſer Vollkommenheit ſollte dieſe Naturbegebenheit mit dem ganzen Quantum der geiſtigen Kraft des Zöglings geſchehen: in der unvollkommenen Geſtalt, worin ſie wirklich geſchieht, hat jedesmal der gute Wille oder beſſer iſt jedes einzelne gute Wollen ein beſtimmtes Quantum von Thätigkeit, ein beſtimmter Teil des Ganzen, und zwar ſo beſtimmt, ſo groß nur für dieſen beſtimmten Augenblick vorhanden; in der Zeit aber wächſt das Quantum, nimmt ab, verſchwindet, wird negativ, (wie bei einer krummen Linie), wächſt wieder, und dies alles läßt ſich, ſofern der Zögling ſich offen äußert, in der Beobachtung wahrnehmen.

In der ganzen Beſtimmtheit, womit es geſchieht, geſchieht es notwendig, als ein unfehlbarer Erfolg gewiſſer geiſtiger Urſachen, eben ſo notwendig als jeder Erfolg in der Körperwelt; nur aber durchaus nicht nach materiellen Geſetzen (der Schwere, des Stoßes u. ſ. f.), die mit den Geſetzen geiſtiger Wirkung nicht die geringſte Ähnlichkeit haben. Der Erzieher mutet ſich den Verſuch an, — eben wie der Aſtronom, — durch richtiges Fragen der Natur und durch genaue und lange genug fortgeführte Schlußreihen endlich dem Gange der vor ihm liegenden Erſcheinungen ſeine Geſetzmäßigkeit abzuforſchen, und ſomit auch zu entdecken, wie ſich derſelbe nach Abſicht und Plan modifizieren laſſe. Dieſe realiſtiſche Anſicht leidet nun auch nicht die mindeſte Einmengung der idealiſtiſchen. Kein leiſeſter Wind von transſcendentaler Freiheit darf in das Gebiet des Erziehers durch irgend ein Ritzchen hineinblaſen. Was finge er doch an mit den geſetzloſen Wundern eines übernatürlichen Weſens, auf deſſen Beiſtand er nicht rechnen, deſſen Störungen er nicht vorherſehen, noch ihnen vorbauen könnte? Etwa Veranlaſſungen geben? Hinderniſſe entfernen? — Alſo war das abſolute Vermögen gehindert? Alſo giebt es für dasſelbe Veranlaſſungen außer ſeinem eignen, rein urſprünglichen Anfangen? Alſo iſt das Intelligible wieder mitten im Mechanismus der Naturdinge befangen? — Die

Philosophen besinnen sich hoffentlich besser auf ihren eignen Begriff! — Transscendentale Freiheit darf und kann auch durchaus nicht im Bewußtsein, gleich einer innern Erscheinung, sich betreffen lassen. Hingegen diejenige Freiheit der Wahl, die wir alle in uns finden, welche wir als die schönste Erscheinung unserer selbst ehren und welche wir unter den andern Erscheinungen unserer selbst hervorheben möchten, — diese ist es gerade, welche der Erzieher zu bewirken und festzuhalten trachtet.

Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Thätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen, und in die Seele eines andern hineinflößen wollte. Aber die schon vorhandene und ihrer Natur notwendig getreue Kraft in eine solche Lage zu setzen, daß sie jene Erhebung unfehlbar und zuverlässig gewiß vollziehen müsse:[1] das ist es, was sich der Erzieher als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, zu ergründen, herbeizuführen, fortzuleiten, als die große Aufgabe seiner Versuche ansehen muß.

Es wird jetzt notwendig, den Begriff der Sittlichkeit (den wir hier als bekannt und gegeben ansehen müssen) einer schärfern philosophischen Betrachtung zu unterwerfen; deren Anfang bloße Analyse, deren Fortgang aber notwendige Syntheſis wird, indem sie die Voraussetzungen nachweist, auf welche sich der Begriff wesentlich bezieht, ohne daß man sie zu seinem Inhalt rechnen könnte. Die Form dieser Untersuchung ist sehr von allgemeinem Gebrauch, kann aber freilich hier nicht ihre volle Strenge und Schärfe zeigen.

Gehorsam ist das erste Prädikat des guten Willens. Ihm gegenüber muß ein Befehl stehen, oder muß wenigstens irgend etwas als Befehl erscheinen können. Der Befehl hat etwas Befohlenes zum Gegenstande. — Aber nicht jeder

[1] Wenn die Sittlichkeit mit Notwendigkeit durch den Erzieher erzeugt werden soll, ist sie für den Zögling ohne Verdienst. D. H.

Gehorſam gegen den erſten beſten Befehl iſt ſittlich. Der Gehorchende muß den Befehl geprüft, gewählt, gewürdigt, — das heißt, er ſelbſt muß ihn für ſich zum Befehl erhoben haben. Der Sittliche gebietet ſich ſelbſt. — Was gebietet er ſich? — Hier iſt allgemeine Verlegenheit! Kant, der dieſe Verlegenheit am beſten unter allen empfand, ſchiebt nach vielem Zaudern endlich ganz eilig[1] die Form des Gebots, die Allgemeinheit, (wodurch es ſich von momentaner Willkür unterſcheidet,) in die Stelle des Inhalts. Andere ſchieben ihre theoretiſchen Begriffe, — Annäherung an die Gottheit, an das reine Ich, an das Abſolute, — ja auch die Sitten und Geſetze des Landes, oder gar das Nützliche, das Angenehme, hier herein.[2] Wer unbefangen iſt, erkennt die leere Stelle für leer. Er ſchließt: wir alle kennen den Begriff der Sittlichkeit; enthielte er nun einen beſtimmten Gegenſtand des Befehls, ſo würden wir auch dieſen mit dem Begriff kennen. — Einen beſtimmten Gegenſtand alſo enthält er nicht. Aber er bezieht ſich doch auf vorauszuſetzenden Befehl, d. h. auf ein vorauszuſetzendes Wollen; denn Befehl iſt ſelbſt Wille! Dies Wollen muß das urſprüngliche und erſte ſein; der Gehorſam folgt nach. Iſt nun dies urſprüngliche Wollen kein beſtimmtes, aber doch ein wirkliches: ſo iſt es offenbar ein unbeſtimmt-vielfaches. Hierin liegt der Grund, daß man von dem Gehorſam aus nicht darauf geführt wird, denn dieſem ſteht, als Befehl, nur der allgemeine Begriff gegenüber: es gebe überhaupt ein ſolches Wollen, das gegen alle Neigungen und individuelle, zufällige Begehrungen als Gebot auftrete.

Ehe wir nun das Charakteriſtiſche derjenigen Akte des Gemüts aufſuchen, welche hier, dem gehorchenden Willen gegenüber, als gebietender Wille erſcheinen, ſind zwei Bemerkungen

[1] M. ſ. ſeine Grundl. z. Metaph. d. Sitten. S. 51. (Werke, Bd. IV., S. 43.)

[2] Man kann dabei eine Stelle in Platos Republik im ſechſten Buch vergleichen: τοῖς μὲν πολλοῖς ἡδονὴ δοκεῖ εἶναι τὸ ἀγαθόν, τοῖς δὲ κομψοτέροις φρόνησις. Hier rügt er nun den Zirkel: οὐκ ἔχουσι δεῖξαι ἥτις φρόνησις, ἀλλ' ἀναγκάζονται τελευτῶντες τὴν τοῦ ἀγαθοῦ φάναι. „Den meiſten ſcheint das Angenehme (die Luſt) das Gute zu ſein, den Gebildeten dagegen die Einſicht (Erkenntnis). — Dieſe können aber nicht angeben, welche Einſicht, ſondern ſind ſchließlich genötigt zu ſagen, die (Einſicht) des Guten.“ (Überſetzg. der Richterſchen Ausg.)

notwendig. Erstlich: diese Akte an sich, können nichts eigentlich Sittliches sein. Denn sie sind vorher, sie sind unabhängig, da, ehe sie in das gebietende Verhältnis zu den Neigungen treten; aber nur sofern sie ein Glied dieses Verhältnisses werden, gehören sie der Sittlichkeit. Das Ursprüngliche des gebietenden Wollens ist in einer ganz andern Sphäre zu suchen. — Zweitens: sofern diese unbestimmt-vielfachen Akte den Gehorsam motiviren, müssen sie dergestalt konstruiert sein, daß sie unter den allgemeinen Begriff gefaßt werden konnten, welchem das allgemeine und eine Gelübde der Treue gilt, samt der einen und beständigen Aufmerksamkeit, Selbstkritik und Demut, welche die Krone des Sittlichen ausmacht. — Die Konstruktion muß so beschaffen sei, daß dadurch jedes Fremdartige ausgestoßen werde; sie muß die Strenge in den Gegensatz bringen, zwischen dem Würdigen und Guten auf der einen, dem Gemeinen und Schlechten auf der andern Seite; durch sie muß die laute, eindringende Kraftsprache der sittlichen Imperative entstehen. Denn vor dem Verhältnis der Vernunft zur Neigung ist dies alles nicht denkbar. — Eine solche Konstruktion kann nicht bloß logisch sein. Aus einer wohlklassifizierten Sittenlehre kann sie nicht erlernt werden; diese kühlt den Willen, sie treibt ihn nicht! Vielmehr bedarf er einer teils poetischen, teils pragmatischen Konstruktion. — Doch es ist Zeit, die Elemente zu suchen, welche konstruiert werden sollen.

Vergeblich würde man den Begierden Gehorsam auflegen, wenn man die Vernunft hinterher wieder zur Begierde machen wollte. Ewig wahr bleibt Kants Lehrsatz: kein praktisches Princip dürfe die Wirklichkeit irgend eines Gegenstandes fordern. Aber was folgt daraus? Nichts anderes als daß ursprünglich die Vernunft überall nicht Wille ist; denn Wille, der nichts will, ist ein Widerspruch. Die Vernunft vernimmt; und sie urteilt, nachdem sie vollendet vernahm. Sie schaut und richtet; dann wendet sie den Blick, und schaut weiter. — Dies wird sich bewähren, indem wir den vorigen Faden wieder aufnehmen. Der Gehorchende würdigt den Befehl; das heißt, er erzeugt ihn, wenigstens als Befehl. Wie muß er wohl hier sich selbst erscheinen? Als aufstellend den Machtspruch? Oder als findend eine vorliegende Notwendigkeit? — Muß er sich geltend machen wollen, als Herrn und Meister, als Eigentümer

gleichsam seines innern Vorrats von Sinn und Leben? Oder wäre es vielleicht, wenn nicht wahrer, doch sicherer für die Richtigkeit seines Urteils, wenn er etwa nur den fremden Willen einer vollkommenen Vernunft zu ergründen strebte? — Als aufstellend den Machtspruch darf er sich *nicht* erscheinen. Denn das Erste der Sittlichkeit, der Gehorsam, ist vernichtet, es ist eine Willkür an die Stelle der andern gesetzt, sobald in irgend einem Sinn Wille sich als den Grund des Befehls zeigt. *Der Sittliche ist durch und durch demütig; diese Bekanntschaft* mit dem Begriff der Sittlichkeit war hier vorausgesetzt!

Also als findend eine Notwendigkeit erscheint er sich. — Oder vielleicht erscheint er sich gar nicht, denn die Notwendigkeit könnte er ja finden, ohne den Blick auf sich zu richten? Diese Frage wird ein wenig weiter unten sich von selbst genauer beantworten. Zuerst frägt sich, welche Notwendigkeit wird gefunden? Keine theoretische; man kennt den Unterschied zwischen *sollen* und *müssen*; und einen Befehl würdigen, heißt nicht, sich nach dem Unabänderlichen bequemen. Also auch keine *logische*; denn diese ist an sich ebenfalls ein Müssen; sie verweist überdas auf einen höhern Grundsatz und verschiebt also nur die Frage: wie und warum denn er notwendig sei? — Also nichts Geschlossenes, nichts Gelerntes, nichts in der Erfahrung Gegebenes oder durch die Naturlehre Erforschtes! So weit behält Kant durchaus recht, der das Empirische der reinen Vernunft streng entgegensetzt. — Man wird aber hoffentlich hier nicht etwa antworten: eine *moralische* Notwendigkeit! Denn es ist nur eben zuvor gezeigt, daß wir hier ganz außer dem Gebiet der Moral sind. Die Rede ist von dem ursprünglich Notwendigen, was erst *dann* etwa *sittlich*-notwendig *werden* wird, wenn es im Gegensatz gegen die Neigung den Gehorsam regiert.

Unter den bekannten Notwendigkeiten ist nur noch die *ästhetische* übrig.

Diese charakterisiert sich dadurch, daß sie in lauter absoluten Urteilen ganz ohne Beweis spricht, ohne übrigens Gewalt in ihre Forderung zu legen.[1] Auf die Neigung nimmt

[1] Plato Fol. VIII, p. 45 Ed. Bip. (Steph. p. 645a): *Τὴν τοῦ λογισμοῦ ἀγωγὴν — μαλακὴν, ἅτε χρυσῆν. — ἅτε γὰρ τοῦ*

sie gar keine Rücksicht; sie begünstigt und bestreitet sie nicht. Sie entsteht beim vollendeten Vorstellen ihres Gegenstandes. — Für verschiedene Gegenstände giebt es eben so viele ursprüngliche Urteile, die sich nicht etwa auf einander berufen, um logisch aus einander abgeleitet zu werden. Höchstens findet es sich, daß nach Absonderung alles Zufälligen, bei verschiedenen Gegenständen ähnliche Verhältnisse sich wieder fanden, und daß diese natürlich ähnliche Urteile erzeugten. Soweit man die einfachen ästhetischen Verhältnisse kennt, hat man denn auch einfache Urteile über dieselben. Diese stehen an der Spitze der Künste mit völlig selbständiger Autorität. Unter den Künsten ragt in dieser Rücksicht die Musik hervor. Sie kann ihre harmonischen Verhältnisse sämtlich bestimmt aufzählen, und deren richtigen Gebrauch eben so bestimmt nachweisen. Würde aber der Lehrer des Generalbasses nach Beweisen gefragt, so könnte er nur lachen; oder das stumpfe Ohr bedauern, das nicht schon vernommen hätte! — Besonders wichtig ist es, daß die ästhetischen Urteile niemals die Wirklichkeit ihres Gegenstandes fordern. Nur wenn er einmal ist, und wenn er bleibt, so beharrt auch das Urteil, welches angiebt, wie er sein sollte! Und durch dies Beharren gilt es dem Menschen, der ihm nicht entfliehen kann, endlich für die strengste Nötigung. Eine Geschmacklosigkeit ist dem Künstler ein Verbrechen. Freilich nur sofern er Künstler sein will! Es ist ihm unverwehrt, sein mißratenes Bild zu zerstören, und das Instrument, dessen er nicht Meister ist, zu verschließen; endlich die Kunst ganz aufzugeben.

Nur von sich selbst kann der Mensch nicht scheiden.[1] Wäre etwa er selbst Gegenstand solcher Urteile: so würden diese, durch ihre zwar ruhige, aber immer vernehmliche Sprache, mit der Zeit einen Zwang über ihn ausüben, — so gerade wie über den Liebhaber, der nun einmal seinen Sinn darauf gesetzt hat, Künstler sein zu wollen. Es kommt noch hinzu, daß, indem aus der Mitte des Gemüts ein Geschmacksurteil

---

λογισμοῦ καλοῦ μὲν ὄντος, πρᾷον δὲ καὶ οὐ βιαίου κ. τ. λ. „Die Führung des Urteils — (sei) biegsam, als von Gold — denn da die Schlußfolgerung etwas Schönes, mehr Mildes als Gewaltsames (Zwangübendes) ist." (Übersetzg. der Richterschen Ausg.)

[1] Vergleiche hierzu Bd. I. S. 15 der Einleitung. D. H.

hervorbricht, es gar oft durch die Art wie es entsteht, als eine Gewalt gefühlt wird, die eigentlich in dem, was es spricht, nicht liegt. Glücklich, wenn ein solcher Ungestüm gleich anfangs siegt; — er vergeht mit der Zeit; aber das Urteil bleibt; es ist sein langsamer Druck, den der Mensch sein Gewissen nennt.

Findend eine ursprünglich-praktische, also ästhetische — Notwendigkeit, biegt der Sittliche sein Verlangen, um ihr zu gehorchen. Das Verlangen also war Glied eines ästhetischen Verhältnisses. Und insofern richtet der Betrachtende seinen Blick auf sich, inwiefern in ihm das Verlangen ist, was in dem beurteilten Verhältnis vorkommt. Übrigens würde ohne Zweifel die ästhetische Forderung sich ganz gleich bleiben, wenn ein anderer, in eben dem Verhältnisse stehend, der Verlangende wäre. So urteilen wir über andere nur noch leichter als über uns selbst; — und die Forderung gilt, — sollte wenigstens dem andern gelten; und wir muten ihm an, es selbst so zu finden.

Wollte man nun diejenigen ästhetischen Urteile, welche sich auf den Willen richten, kennen lernen, d. h. wollte man eine praktische Philosophie aufstellen: so müßte man vor allem die Idee eines höchsten Sittengesetzes, als eines Spruches der reinen Vernunft, von welchem alle anderen Sittenregeln nur Anwendungen wären, ganz und gar aufgeben.[1] Vielmehr, indem man den Willen nach und nach in den einfachen denkbaren Verhältnissen betrachtete, die aus seinen Richtungen auf sich selbst, auf andere Willen und auf Sachen hervorgehen können, würde für jedes dieser Verhältnisse auch ein ursprüngliches, absolut unabhängiges ästhetisches Urteil, von ganz eigentümlicher Beschaffenheit, mit unmittelbarer Evidenz hervorspringen. — Man hätte nachher die so erhaltenen Urteile zu konstruieren; eine Lebensordnung daraus zu bilden. Dies würde leicht gelingen, wenn man dieselben gleich anfangs in ihrer eigentümlichen Klarheit, in ihren einfachsten und präcisesten Bestimmungen, unvermischt mit irgend etwas Fremdem, und unentstellt durch Versuche falscher Philosophie, eins auf das andere zu reduzieren, — gewonnen hätte. Der Gegensatz erklärt ohne Mühe, warum

[1] Herbart stellt sich mit dieser Forderung in schroffen Gegensatz zur christlichen Ethik. D. H.

es schwer wird, aus denjenigen Beurteilungen, wozu das tägliche Leben zufällig und zerstreut veranlaßt, ein festes System praktischer Gesinnungen zu errichten, von welchem der Charakter Solidität und Einheit erhalten könnte. Hätte aber die Wissenschaft bei dieser Konstruktion für die Richtigkeit der Zeichnung gesorgt, so würde der Reichtum des Lebens, teils verklärt durch Dichtung, teils eindringend als Wahrheit der Geschichte, jene Zeichnung bald im ganzen, bald partienweise, mit abwechselnder Färbung ausgemalt, durch diese oder jene Kontraste gehoben, darstellen helfen. —

Doch dieser pädagogische Gedanke kommt zu früh; wiewohl nur um ein weniges. Denn die Anwendung der allgemeinen Betrachtungen ist nahe; es bedarf nur noch eines Rückblicks auf den sittlichen Gehorsam. Wie verhält sich dieser zu jenem System der praktischen Vernunft?[1] Das Gehorchende soll Wille sein und bleiben. Aber seine Richtung soll es zum Teil ändern.[2] Nun ist ursprünglich alles Wollen, Begehren, Verlangen, auf Gegenstände gerichtet.

Und man glaube nicht, diese Gegenstände ließen sich nach Gefallen unter dem Wollen gleichsam verschieben. Wer wenig will, dem ist alles verleidet, sobald man ihm dies versagt. — Also nur in der Abstraktion kann man den Willen von seiner Richtung scheiden.

Aber wer viel kennt und denkt, der verlangt viel; und wessen Vorstellungen wohl associiert sind, dem associiert sich auch das Verlangen. Die Richtung des Verlangens ändern, heißt eigentlich, ein Verlangen anhalten, so aber, daß neben

[1] Unsere Psychologie wolle nicht übel nehmen, daß die praktische Vernunft hier zum Teil mit der ästhetischen Urteilskraft zusammenfällt; daß sie dagegen von einer Verwandtschaft mit transscendentaler Freiheit so gar nichts weiß! Es ist in der That nicht abzusehen, wie die letztere in eine praktische Philosophie nach jenem Entwurf hineinkommen sollte. Man könnte sie eben so gut in die theoretische Musik oder Plastik einmengen. — Wegen der besorglichen Folgen tröste man sich vorläufig mit der Erziehung. — Der theoretischen Philosophie aber muß es höchst willkommen sein (wie Kant wenigstens deutlich genug hat merken lassen), wenn sie nicht mehr nötig hat, um ihrer Schwester willen jenen Unbegriff zu dulden, dessen Widersinn sie sich sonst gewiß längst gestanden hätte, und vielmal zu gestehen auf dem Wege war.

[2] Man vergleiche hier die *σοφία*, *ἀνδρεία* und *σωφροσύνη* des Plato, hauptsächlich nach der Darstellung im vierten Buche der Republik.

ihm gleich ein anderes bereit sei, hervorzutreten. Dies vermag nur ein vielgewandter und vielgeweckter Geist. Eben darum wird es Männern leichter als Kindern. Aber schon wohlgezogenen Kindern ist eben durch die Zucht eine Freiheit gegeben und erworben, jedes Verlangen für den Augenblick ohne große Mühe anzuhalten; — eine Freiheit übrigens, die für sich allein mit der Sittlichkeit noch gar nichts gemein hat. Man sieht indes sogleich, daß es nur noch darauf ankommt, ob Egoismus oder praktische Vernunft sich ihrer bemächtigen werde; in einem Fall wird sie Klugheit, im andern Sittlichkeit. — —

So liegt denn also hier gleich vor unsern Augen das erste der Zucht. Wir sollen viel Verlangen wecken; — aber durchaus keinem gestatten, zügellos hinzustürmen auf seinen Gegenstand. Es soll scheinen, als läge ein unermeßlicher Vorrat von Willen eingeschlossen in einem ehernen Behälter, den nur die Vernunft öffne, wo, wann, wie sie wolle. So wird es scheinen, wenn von Anfang an die Berührung durch Gegenstände möglichst vielförmig, der stets fühlbare Zügel aber unter Umständen wirksam genug ist, um dem Gemüt fest einzuprägen: es sei auf Erreichung keines Gegenstandes unbedingt zu rechnen. Daß übrigens die Zucht am besten als unpersönliche Notwendigkeit sich darstellt, und daß sie durch viel Liebe, viel freie Gefälligkeit vergütet werden muß, ist bekannt; wie überhaupt die Kunst, alles, was bei Kindern Eigensinn heißt, auszulöschen, ohne ihrer Heiterkeit zu schaden, hier vorausgesetzt wird.

Wie man nun das rohe Verlangen hüten soll, daß es nicht durch die That seine Kraft beweise und dadurch entschiedener Wille werde: so muß dagegen, wo sich richtige Überlegung erhebt, dieselbe in Handlung gesetzt und bis zur Erreichung ihres Zweckes unterstützt werden. So erfährt die Vernunft, was sie vermag; und faßt Mut zu regieren.

Sehen wir einen Knaben, der, — verdanke er es nun der Kunst, oder der Natur und dem Zufall, — sich viel versucht, aber was er thöricht findet, leicht verläßt, was er bedacht hat, fest und kräftig durchsetzt; einen Knaben, den man auf alle Weise leicht wecken, durch ungemessene Behandlung leicht reizen, durch die rechten Worte leicht lehren, wenden, beschämen kann; dann erfreuen wir uns des Anblicks, und weissagen ihm Gutes.

Wir nennen ihn frei, weil wir voraussetzen, er werde mit seinen offenen Augen schon finden, vernehmen, was vernünftig sei; und in ihm liege kein Widerstand, der das Urteil schweigen heißen und es überwältigen könnte.

Aber wir vergessen vielleicht, daß es noch darauf ankommt, was denn für eine Welt der Knabe vor sich finden, beurteilen, und zu behandeln sich üben werde.

Diese Welt sei ein reicher, offener Kreis voll mannigfaltigen Lebens! So wird er sie mustern in allen ihren Teilen. Was er erreichen kann, wird er rühren und rücken, um dessen ganze Beweglichkeit zu erforschen. Das andere wird er betrachten, und sich im Geiste dahin versetzen. Die Menschen und ihr Betragen wird er meistern, die Lebensarten und Stände nach Glanz und Vorteil und Ungebundenheit vergleichen. Er wird — wenigstens in Gedanken — nachahmen, kosten, wählen. Faßt irgend ein solcher Reiz ihn fest, so wird er kalkulieren: — und er ist in der echten Sittlichkeit verloren!

Oder aber es fessele ihn nichts. Die Knabenjahre mögen ihm vergehen unter beständigen Umtrieben augenblicklicher Lust. Nur daß er seiner Körperkraft, seiner Gesundheit, seiner Freiheit von Bedürfnissen, und seiner innern Haltung gewiß sei; und daß er eine Summe scharfbemerkter Erscheinungen in gelegentlicher Auffassung gesammelt habe, um unter den Dingen der Welt sich nicht fremd zu fühlen. Er werde nun des Anstandes gewahr, den der erste Eintritt in die Gesellschaft vom erwachsenen Jünglinge fordert. Mit der Scheu zu fehlen, mit dem Wunsch zu lernen, übrigens ruhig, ohne etwas zu suchen, noch zu fürchten, trete er ein und schaue umher! So wird seine koncentrierte Besonnenheit alle Verhältnisse fassen; der Gegensatz des Lächerlichen und des Schicklichen wird sein Urteil so leicht wie sein Betragen bestimmen. Und neben dem Schicklichen wird er finden, was ehre und schände, die Redlichkeit und Treue, die Falschheit und den Verrat. Und wenn er nun wirklich ein nachahmendes Gemüt hat, so ist er ursprünglich voll Teilnahme, voll eingehenden Sinnes in anderer Leiden und Hoffen; — aufgelegt ist er demnach auch zu der Besinnung, die das Schöne der Seele, die Güte, erkennt und schätzt. Aus diesen Auffassungen wird er sich ein Gesetz bereiten, und eine Pflicht, dem Gesetz zu folgen; denn er kann nicht

anders, er müßte sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte. Darum will er folgen, und er vermag es; und ihr werdet ihn abermals, mit vermehrtem Nachdruck, frei nennen; und mit Recht, in dem edelsten Sinn des Wortes, — wüßtet ihr auch noch so genau, wie er es wurde und werden mußte. —

Ob er es wurde oder nicht, und wie weit, das hing an dem psychologischen Zufall: ob er sich eher vertiefte in die Berechnung des Egoismus, oder in die ästhetische Auffassung der ihn umgebenden Welt. Dieser Zufall soll nicht Zufall bleiben. Der Erzieher soll den Mut haben, vorauszusetzen: er könne, wenn er es recht anfange, jene Auffassung durch ästhetische Darstellung der Welt früh und stark genug determinieren, damit die freie Haltung des Gemüts nicht von der Weltklugheit, sondern von der reinen praktischen Überlegung das Gesetz empfange. Eine solche Darstellung der Welt, — der ganzen bekannten Welt, und aller bekannten Zeiten, um nötigenfalls die üblen Eindrücke einer ungünstigen Umgebung auszulöschen, — diese möchte wohl mit Recht das Hauptgeschäft der Erziehung heißen; wofür jene Zucht, die das Verlangen weckt und bändigt, nichts als notwendige Vorbereitung wäre.

Der Begriff einer ästhetischen Auffassung der Welt ist weiter, als der der ähnlichen Auffassung des menschlichen Verlangens, folglich weiter, als ihn die Sittlichkeit unmittelbar fordert. Und er sollte es sein. Denn wiewohl äußere Gegenstände uns zufällig sind, und wiewohl es sehr wichtig ist, so viel als möglich zum Zufälligen zu rechnen: so ist es uns doch nicht möglich, aus der Sphäre des Äußeren überhaupt zu scheiden. Und nun erheben sich so mancherlei Forderungen des Geschmacks, deren Art zu fordern im Grunde keine andere ist, als die der ästhetischen Beurteilung des Willens. Ihre Nötigung wird auch in dem Maß stärker gefühlt, wie uns das Äußere näher anhängt. Daher die Gewalt, womit die äußere Ehre, der Anstand, der gesellschaftliche Ton, — kurz womit alles, was zur Ablegung der Roheit gehört, unter Menschen von angefangener Bildung seine Ansprüche gelten macht. — Man sagt, es gebe nur eine Tugend. Beinahe eben so richtig könnte man sagen, es gebe nur einen Geschmack. Wer ihn irgendwo mit kalter Besinnung verletzt: der ist auf

dem Wege, das Sittliche wo nicht zu verlassen, so doch es mehr auf die fremdartigen Principien zu stützen, welche vom Streben nach innerer Größe und Wohlfahrt oder von bürgerlicher und religiöser Klugheit herrühren.

Wie nun eine allgemein-ästhetische Darstellung der Welt angelegt werden müsse, darüber hier nur das eine Wort, — eigentlich Wiederholung des Vorigen: man hüte sich, die Geschmacksurteile auf einander zu reduzieren. Und, was darauf zurückkommt: man hüte sich, Kollisionen zu leugnen. Wird aber, hier weiter unten, viele und frühe Lektüre klassischer und gewählter Dichter, — wird Vorübung der Sinne zum Auffassen der Kunstwerke aller Art gefordert; so kann der Zusammenhang auch der verschwiegenen Gründe leicht erraten werden.

Nur noch einige Hauptzüge von jener Darstellung der Welt, sofern sie das Sittliche unmittelbar angeht.

Es versteht sich, daß die einfachen Grundurteile über den Willen,[1] zwar nicht als Formeln, aber als Beurteilungen individueller Fälle, eben wegen ihrer Einfachheit und absoluten Priorität schon dem Kinde nicht entgehen können, wofern ihm nur die Gelegenheiten von der Umgebung dargeboten werden. Es ist oft gesagt und hoffentlich allgemein anerkannt, daß die zärtliche Sorge der Mutter, der freundliche Ernst des Vaters, die Verkettung der Familie, die Ordnung des Hauses, vor den unbefangenen Blicken des Kindes in aller Reinheit und Würde dastehen müssen; weil es nur beurteilt, was es bemerkte, ja weil das, was es sieht, ihm das einzig Mögliche, und das Muster seiner Nachahmung ist.

Gesetzt, diese erste Bedingung sei erfüllt (oder späterhin erträglich ersetzt durch die wohlthätige Humanität eines nicht gemeinen Lehrers), wie schreitet von hier aus die Erziehung weiter? Sie muß den engen Kreis verlassen; sie zeigt die tadelnswürdigste Schwäche, wenn sie das Kind, das hier ausgelernt hat und weiter blickt und strebt, aus Furcht vor dem,

[1] Man hat gegenwärtig Ursache, sich gegen den Verdacht zu schützen, als wolle man eine neue Sittlichkeit erfinden, und dadurch den strengen Forderungen der alten und echten hohnsprechen. Darum mögen hier die bekannten Namen: Rechtlichkeit, Güte, Selbstbeherrschung stehen. Die schärfere Bestimmung bleibt vorbehalten. Sie wird ihr Verdienst darin suchen, nichts Neues, aber das Alte deutlicher zu sagen.

was draußen ist, noch länger auf das Nächste beschränken will. — Aufwärts und abwärts hat sie fortzuschreiten. Aufwärts giebt es einen Schritt; nur einen, und nichts Höheres mehr. Abwärts — eine unendliche Weite und Tiefe. Nach jener Seite muß das übersinnliche Reich sich öffnen; denn im sichtbaren ist der Familienkreis selbst das Schönste und Würdigste! Aber nach der entgegengesetzten hin liegt die Wirklichkeit; und zeigt teils von selbst mit zudringlicher Sinnenklarheit ihre Mängel und ihre Not, teils ist es Pflicht der Erziehung, vollends aufzudecken, was der Zögling nicht sieht und doch sehen muß, um als Mensch leben zu können.

Da aber die Kontraste einander gegenseitig heben, und desto mehr, je weiter sie sich von der Mitte entfernen, so würde man leicht auf die Regel kommen: immer nach beiden Seiten zugleich und gleichmäßig fortzugehen, um neben immer stärkerem Schatten immer stärkeres Licht nur desto glänzender hervortreten zu machen; — wenn nur der Weg nach beiden Seiten gleich offen wäre und auf ähnliche Art fortliefe. —

Gott, das reelle Centrum aller praktischen Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit; der Vater der Menschen und das Haupt der Welt: Er fülle den Hintergrund der Erinnerung, als das Älteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben zurückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen müsse; um, wie im eigenen Selbst, in der Feier des Glaubens zu ruhen. — Aber eben darum, weil das Höchste schon unter den frühesten Gedanken, an welchen die Persönlichkeit des werdenden Menschen hängt, sich seinen Platz befestigen soll; und weil es, als das Höchste, nun ferner nicht mehr erhöhet werden kann: so ist Gefahr, man werde es, bei fortdauerndem Hinheften des Geistes auf den einen so einfachen Punkt, nur verunstalten, man werde es zum Gemeinen, ja zum Langweiligen herabziehen; und langweilig darf der Gedanke, der unaufhörlich die menschliche Schwäche beschämt und tadelt, gewiß nicht werden, oder er erliegt der ersten Verwegenheit, womit der spekulierende Teil es unternimmt, sich seine Welt selbst zu bauen. — Lieber noch sollte man die Idee weniger wach erhalten; um sie zu der Zeit unverdorben vorzufinden, da der Mensch zur Haltung in den Stürmen des Lebens ihrer bedarf. Aber es giebt ein Mittel, sie langsam zu ernähren,

zu verstärken, auszubilden und ihr eine unaufhörlich steigende Verehrung zu sichern, — ein Mittel, das demjenigen, der sie theoretisch kennt, zugleich für das einzige gelten muß: — dies nämlich, sie fortdauernd durch Gegensatz zu bestimmen.[1]

Und eben dies ist es auch, was jene andere Richtung der fortschreitenden Darstellung der Welt ganz von selbst herbeiführt.

Aus Gründen, deren Nachweisung hier zu weitläufig wäre, erhellt, daß der Unterricht zwei getrennte, aber stets gleichzeitig fortlaufende Reihen von unten auf jenem höchsten festen Punkte entgegen zu führen habe, um endlich beide in ihm zu verknüpfen; — man kann diese Reihen durch die Namen: Erkenntnis und Teilnahme unterscheiden.[2] Die Reihe der Erkenntnis fängt natürlich an bei den Übungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauungen und der nächsten Erfahrungen; kurz, beim ABC der Sinne. Etwas schwerer würde es sein, den Anfangspunkt der Reihe für die fortschreitende Teilnahme anzugeben, und den angegebenen zu rechtfertigen. Die genauere Betrachtung entdeckt bald, daß dieser Punkt nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen kann. Die Sphäre der Kinder ist zu eng und zu bald durchlaufen; die Sphäre der Erwachsenen ist bei kultivierten Menschen zu hoch und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man dem kleinen Knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. Aber die Zeitreihe der Geschichte endigt sich in der Gegenwart, und in den Anfängen unserer Kultur, bei den Griechen, ist durch klassische Darstellungen eines idealischen Knabenalters durch die homerischen Gedichte ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixiert worden. Scheut man es nicht, die edelste unter den Sprachen vor der rezipierten gelehrten Sprache im Unterricht vorangehen zu lassen: so wird man teils unzählige Schiefheiten und Verdrehungen in allen dem vermeiden, was irgend zur Einsicht in die Litteratur, in die Geschichte der Menschen, der Meinungen,

---

[1] Die hier von Herbart über Religion und religiöse Begriffe ausgesprochenen Gedanken zeigen, in Übereinstimmung mit zahlreichen andern Stellen seiner Werke, daß er dem Religionsunterrichte nicht die ihm zukommende übergeordnete, sondern nur eine nebensächliche Stellung beimißt. Vergleiche hierzu Bd. I, S. 108 der Einleitung. D. H.

[2] Über Erkenntnis und Teilnahme vergl. Allgemeine Pädagogik. 2. Buch, 3. Kapitel. D. H.

der Künste u. s. w. gehört,[1] teils ist man sicher, dem Interesse des Knaben Begebenheiten und Personen darzubieten, deren er sich ganz bemächtigen, und von wo aus er übergehen kann zu unendlich mannigfaltigen, eigenen Reflexionen über Menschheit und Gesellschaft und über die Abhängigkeit beider von höherer Macht.

Die früheste Bildung des kindlichen Gemüts müßte ganz verfehlt sein, wenn der nach gestillter Freude am Unterhaltenden zurückbleibende sittliche Eindruck jener alten Erzählungen irgend zweideutig sein könnte. Schon das Verhältnis der Fabel zur Wahrheit und der Roheit zur Bildung muß dem Knaben allenthalben hervorspringen, wenn er jenes Bild vergleicht mit dem Kreise, in dem er lebt. Und der doppelte Gegensatz — teils zwischen den Menschen des Dichters und den Seinen, die er liebt und ehrt, — teils vollends zwischen jenen Göttern und der Vorsehung, die er sich denkt nach dem Bilde der Eltern, und die er anbetet nach ihrem Beispiele: — dieser Gegensatz thut bei einem rein gehaltenen jugendlichen Gemüt gerade die umgekehrte Wirkung wie bei denen, welche vor der Langenweile gedehnter Religionsvorträge Schutz suchen bei Phantasieen, mit denen sie dreist spielen dürfen, und Ersatz, in Kunstübungen, woran sie ihre eigene Meisterschaft zu bewundern hoffen. — Der Knabe spielt in der Wirklichkeit; spielend realisiert er sich seine Phantasieen. Wäre einer so unglücklich, daß er der Gottheit ihr unsinnliches Reich mißgönnte und darin für seine Fiktionen leeren Raum verlangte, der müßte wenig äußerliches Leben haben; man müßte seine Diät verbessern und seine gymnastischen Übungen vermehren.

Aber die Welt, wie er sie betrachtet in den Stunden des Ernstes, dehne sich weiter und weiter; zwar immer gelegen zwischen den gleichen Extremen, dränge sie gleichsam dieselben in weitere Fernen hinaus, damit Platz werde für die Menge der Charaktere, welche am Faden der Geschichte hereintreten, jeder beleuchtet, wo möglich durch seinen ersten klassischen Beschreiber, sonst wenigstens durch den Schein, der von den reinsten

[1] Dieser Gegenstand ist so wichtig und so reich, daß er ein eigenes Buch erfordern würde. Der Verfasser schreibt hier nicht ohne sprechende Erfahrungen der Ausführbarkeit. Viele Gründe geben übrigens der Odyssee vor der Ilias den Vorzug. Aber nach zurückgelegtem zehnten Jahre würde dieser Anfang zu spät kommen.

Quellen des historischen Lichtes her sich verbreitet über die dunkleren Strecken. Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung weniger wert. Aber lehrt man die Sprachen der Schriften wegen, so ist es seltsam, wenn man den Schriften das Interesse nimmt durch vorgreifende Erzählungen im nüchternen Auszuge, vollends in dem albernen Tone, der die Kindlichkeit nachahmen möchte. — Den neuern Zeiten gehört ein anhaltendes Studium des reifenden Jünglings; in der frühern Welt, hauptsächlich der alten, wird der Knabe mit Muße wandeln können, wenn er, wie er sollte, nur eben entwachsen der bedürfnisvollen Kindheit, seinen Homer anfing.

„Jedem das Seine!" Diesem Ausspruch werde *sein* Recht bei jeder Darstellung, Betrachtung, Beleuchtung der mannigfaltigen Charaktere. Das Reinliche, das Saubere, das jede echte Poesie zeigt, wenn sie Individualitäten aufstellt und gruppiert, dies, wo nicht nachzuahmen, so doch es aus ihren Händen dankbar zu empfangen und sorgsam zu benutzen, ist die erste Pflicht des Erziehers. Aber *das* Gemälde, was er aufstellen soll, hat keinen Rahmen; es ist offen und weit wie die Welt. Daher *fallen* hier alle Eigenheiten, wodurch sich die Gattungen der Poesie unterscheiden; und nackt und bloß steht jedes Schwache und jedes Schlechte, was sich sonst mit der Absicht des Kunstwerks entschuldigt. *Das Gewissen geht mit in die Oper!* wie sehr immer der Dichter protestiere. *Ihn bannt* der Erzieher aus seiner Sphäre, gestützt auf Platos Ansehen, — wo nicht die Wahrheit, die Deutlichkeit des Schlechten zur Läuterung des Bessern, zur Erhöhung des *Guten* dienen kann und dienen will.

Indem nun durch die Lektüre der Dichter und Historiker, durch wachsende Menschenkenntnis und durch moralische und Religionsvorträge, die den vorher gelieferten Stoff verarbeiten helfen, sich fortdauernd die sittlichen Unterscheidungen schärfen; die Beobachtung der Nüancen der Charaktere und die Schätzung ihrer *Distanzen* nach sittlichem Maß sich berichtiget; und eben dadurch die Elemente der praktischen Idee von Gott an Klarheit und Würde stets gewinnen: tritt von der Seite der *Erkenntnis* her in steigender Deutlichkeit der Begriff der *Natur* hervor, als des Systems der Kräfte und Bewegungen, die, im

einmal angehobenen Gange streng beharrend, von Gesetz und Ordnung und von scharf bestimmtem Maß das Muster uns verzeichnen. — Wie mangelhaft wäre die Darstellung der Welt, wie wenig in ihr das Wirkliche, das Gegebene befaßt, wie fabelähnlich schwebte sie im luftigen Gedankenraum, wenn man die Natur ausließe! Und wie schlecht würde sie dem Geist des vernünftig gestalteten Lebens entsprechen! Glaubt man, allein durch die sittlichen Ideen handeln zu lehren? — Mitten in der Natur steht der Mensch, selbst ihr Teil, im Innersten durchströmt von ihrer Macht, erwidernd die äußere Gewalt durch seine eigene nach seiner Art, nach seinem Wesen, erst denkend, dann wollend, dann wirkend. Durch seinen Willen geht die Kette der Natur. Aber an einer bestimmten Stelle für einen bestimmten Willen! Dies Schicksal, entsprungen einzig aus der Individualität der Lage, die jedem bestimmten Exemplar der Gattung unvermeidlich eine eigene ward, — entgegengesetzt der Abkunft vom höchsten Plan der Natur, welchen für die Gattungen zunächst die allgemein ordnende Vorsehung entwarf: — dies Schicksal ist die Not, welche den Menschen drängt; es ist diese Not, die er notwendig sehen und bedenken muß, um seine Schritte und das Maß seiner Schritte für jeden einzelnen Augenblick richtig zu bestimmen. Denn die sittliche Idee ruft zwar dem Geschlechte, aber sie verstummt dem Einzelnen, sofern er einzeln ist; sie weiß nichts von seiner nächsten Schranke; sie tadelt und beschämt, aber helfen kann sie nicht; — sie will ihn am Ziele, er ist auf dem Wege, aber sie weiß nichts vom Wege, viel weniger kann sie ihn führen. Sich und seine Kräfte und die nächsten Kräfte, die ihm helfen, muß der Mensch kennen, und anerkennen ihre Beschränktheit, wenn ihre Stärke ihm dienen soll nach ihrem Maß.

Dies Schicksal ist nicht jene alte *μοῖρα*, jene Verderberin des Lebens, jenes reine Widerspiel alles Geistes.[1]

---

[1] Das neueste Wiedererscheinen der *μοῖρα* ist ein Triumph für die alten Dichter. Ihre poetische Allgewalt konnte den Klotz, den ein uralter Volksglaube ihnen aufdrang, so anbringen, daß neuere Meister auf den Wahn gerieten, an ihm hänge die Kunst! — Welche Kunst, die irgend bestimmte Prinzipien hat, zählt das völlig Ungestalte, aller Gestaltung völlig Unempfängliche (dies würde eine metaphysische Erörterung des

Den sittlichen Menschen vermag es nicht zu bedrängen. Denn er verlangt nicht, daß in seinem Individuum sich die Menschheit, sich die Vernunft vollende! Er kommt der Vorsehung entgegen; er sucht ihrer Sorge für die Gattung sich anzuschließen; er vernimmt den Aufruf, das Eingeleitete fortzuführen; er begreift: die Theodicee sei der That der Menschen überlassen. —

Aber wo bleibt die Erziehung? Wie kommt der Zögling zur Einsicht in die Folgen seiner Individualität? — Diese Frage winkt zum Schluß. Denn der Mensch sieht sich bald als Natur, wenn er nur erst Natur überhaupt kennt. Es ist aber niemand aufgelegt, in die strenge Gesetzmäßigkeit der Natur sich hineinzudenken, dem nicht die strenge Disciplin der Mathematik, zugleich mit ihren Aufschlüssen zu teil ward.

Und noch vor der Forschung nach den Gesetzen bedarf es der scharfen Auffassung des Gegebenen. Es bedarf überhaupt der Aufmerksamkeit, der Hingebung an das Vorliegende. Es bedarf einer frühen Zucht für die schweifenden Gedanken, einer frühen Gewöhnung zum genauen Fortführen und Vollenden angefangener Arbeit. Hier ist die Sphäre der Betrachtungen, die schon in der Einleitung zur gegenwärtigen Schrift ihre Stelle gefunden haben. — — —

Bleibe es nun immerhin dem geneigten und denkenden Leser überlassen, diese Umrisse zu verbinden und auszufüllen. Es soll nicht scheinen, als wäre hier ein Ganzes geliefert. Aber es sollte hervorgehen, daß es sich noch wagen lasse, gewisse Systeme, die der Erziehung nie frommen können, wenigstens

---

Begriffs zeigen) unter ihre Elemente? Welche Kunst duldet ein Element, das, allen den übrigen Elementen völlig heterogen, daher aller rein gestimmten Verhältnisse gegen dieselben, — aller Intervalle völlig unfähig, nur als absolute Störung unauflösliche Mißklänge erzeugen kann? Und welcher gebildete Mensch nimmt herzlichen Anteil an einer Trauer, die auf einem längst verworfenen Unbegriff beruht? — Beide, das absolute Schicksal und die absolute Freiheit, sind gleich alte Reste der Roheit, und gleich arge Skandale, wie für die Theorie so im Reiche des Geschmacks. Werden sie aufs beste gebraucht in einem Kunstwerk, so helfen sie, vielleicht wider den Willen des Dichters, ewig nur zum Rahmen des Gemäldes, indem sie die Scene, die Zeit, die Ansicht der handelnden Personen, folglich die Voraussetzungen und Grenzen bestimmen, innerhalb deren man für diesmal die Darstellung des Schönen erwarten darf.

da, wo von Erziehung die Rede ist, zu ignorieren. Dem Tadel derselben sei das hier Vorgetragene für eine Weile preisgegeben. Es ist hoffentlich nicht neu und nicht alt genug, um jemandem Lust zu machen, es auf fremde Theorieen zu reimen, und es besser als der Verfasser selbst verstehen zu wollen. Sonst würde er erklären müssen, daß er es für eine schlimme Probe, nicht des Scharfsinns, sondern des Schwachsinns hält, wenn jemand die eigentümlichen Behauptungen verschiedener Denker gern zusammenschiebt, — und vor allem, daß er sich von keinem verstanden glaubt wird, dem es noch ein Rätsel ist, wie Determinismus und Sittlichkeit zusammen bestehen können.

Andere, die so abstrakte Untersuchungen etwa nicht gern in Gesellschaft des ABC der Anschauung sehen, sind gebeten, zu bedenken: daß es doch wohl nützlich sein könnte, wenn einmal eine pädagogische Schrift Veranlassung giebt, die Weite der Erziehungssphäre und die Größe der noch vorliegenden Aufgaben nach der Distanz zu schätzen, die man durchlaufen müßte, um von dem Niedrigsten aufzusteigen zum Höchsten; und in die man hinausblicken soll, weil man das Letzte vorbereiten muß durch das Erste.

V.

Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode.

Ein Gastvortrag, gehalten im Museum zu Bremen.

1804.

Ein Durchflug, wie mein jetziger durch Bremen, giebt zwar nicht die Zeit, um einen öffentlichen Vortrag regelmäßig auszuarbeiten. Aber es ist mir eine freundschaftliche Aufforderung entgegen gekommen, der ich um so lieber entsprochen habe, da ich schon vor einigen Jahren Gelegenheit hatte, die Nachsicht des hier versammelten verehrlichen Publikums an mir selbst zu erfahren.[1]

Nicht bloß eine Vorlesung überhaupt ist von mir verlangt worden; man hat mir auch das Thema aufgegeben. Ich soll von der Pestalozzischen Unterrichtsmethode sprechen. Über diesen Gegenstand ist nun schon so viel gesprochen und gehört, das Publikum ist durch leeres Posaunen zu so hohen Erwartungen gespannt und durch die trockenen Elementarbücher so leicht abgeschreckt, — ich selbst habe schon bei so vielen Gelegenheiten mündlich und schriftlich mich darüber erklärt, daß es wenigstens für mich wohl endlich Zeit sein möchte, von dieser Sache zu schweigen. Indes, da ich mich doch einmal dahin gebracht sehe, Sie mit rhapsodisch hingeworfenen Gedanken unterhalten zu müssen, so läßt sich denn auch das Vielbesprochene wohl zum Anknüpfungspunkt benutzen, von wo eine freie Ideenassociation ausgehen mag, die vielleicht ein gutes Glück auf interessante Punkte hintreiben wird, denn solcher liegt hier gewiß eine Menge in der Nähe.

Es ist der Pestalozzischen Sache selbst nicht gut, wenn man den Blick gar zu starr auf sie allein hinheftet. Sie hängt

---

[1] Während seines Aufenthaltes in Bremen hatte Herbart im dortigen Museum Vorträge gehalten. Siehe Einleitung S. 25. D. H.

in dem Kopfe des Erfinders mit allerlei Begriffen und Beſtrebungen zuſammen, die er nie deutlich ausſpricht. Männer, die ein gar zu ſpätes Alter erwarten, ehe ſie ihre Wirkſamkeit beginnen, haben gewöhnlich das Schickſal, daß ſie ſich aus der Menge ihrer angehäuften Ideen und Abſichten nicht mehr herausfinden können. Der nun verewigte Kant[1] hätte gewiß die läſtige Weitſchweifigkeit ſeiner Schriften vermieden, wenn er zu einer Zeit hervorgetreten wäre, wo ſeine Unterſuchungen ihm ſelbſt noch neuer waren, wo er leichter jede einzeln dachte, wo er noch nicht ſo viel Terminologie dazu erfunden hatte. Das Bedürfnis, alles mit Namen und Kunſtworten zu bezeichnen, wird erſt dann lebhaft, wann die Maſſe deſſen, was vorliegt, zu groß wird, um das Einzelne an ſeiner eigenen Geſtalt deutlich zu erkennen und zu unterſcheiden. — Bei Peſtalozzi kommt noch hinzu, daß es ihm zu ſehr an wiſſenſchaftlichen Hilfsmitteln fehlte, und vielleicht noch mehr an der nötigen Kaltblütigkeit, um das wiſſenſchaftliche Handwerkszeug zu gebrauchen, die gelehrten Spezereien gehörig zu kochen und zu miſchen und ordentliche Rezepte zu ſchreiben, wie wir andern ihm ſeine Kunſt nachmachen ſollen. Freilich mußte er ſich denn doch endlich dazu verſtehen, um wenigſtens einiges von ſeiner Methode in beſtimmten Schulformeln darzuſtellen, wenn er je auf Verbreitung dieſer Methode hoffte. Das aber iſt nun auch mit ſolcher Steifheit geſchehen, daß man den ehemals ſo beliebten und wegen ſeiner ſchönen, lebendigen, anziehenden Schreibart ſo geprieſenen Peſtalozzi, den Verfaſſer von Lienhard und Gertrud, in einen Schulpedanten, in einen gemeinen Rechenmeiſter verwandelt glaubt, der ſich darin gefällt, ein dickes Buch mit dem Einmaleins zu füllen! Auch hier dringt ſich mir wieder die Vergleichung mit einem ſehr berühmten Philoſophen auf. Fichte, der durch einige anonyme Schriften ſich ſo viele feurige Anhänger und eben ſo feurige Gegner erworben hatte, die nur darin übereinkamen, die Kraft und Klarheit ſeiner Sprache erſtaunenswürdig zu finden, — dieſer nämliche Fichte erſchien als der ärgſte, dunkelſte Scholaſtiker, ſobald er ſeine Wiſſenſchaftslehre verfaßte. Sonderbar in der That, daß gerade die lebendigſten Menſchen den allertrockenſten Ton annehmen,

[1] Kant ſtarb im Februar 1804. D. H.

wenn es ihnen recht darum zu thun ist, sich rein auszusprechen. Göthe sagt einmal: wer das Tiefste gedacht, liebt das Lebendigste![1] Man sieht, daß dies auch umgekehrt gilt; daß das höchste Leben sich in das tiefste Denken hinabzustürzen eine eigene Neigung und Fähigkeit hat. Wenn nun das, was aus dem Leben kommt, wieder zum Leben führt, so möchten die trockenen Methoden wohl nur ein dunkler Durchgang sein, vom Lichte zum Lichte! So möchte die Gewalt, womit jene Männer ihre eigene Kraft bändigten, der Zwang, den sie ihrer Phantasie anthaten, vielleicht ganz wohlthätig auch auf junge Leute und Knaben wirken, wenn man sie einer ähnlichen Anstrengung aussetzte! Darauf beruht ja am Ende die ganze Erziehung, daß der biegsame Knabe, daß das zarte Kind sich schon früh die geistigen und körperlichen Bewegungen geläufig machen, die wir aus allen Versuchen und Bemühungen der Männer seit vielen Jahrhunderten als das Beste und Zweckmäßigste herausgesucht haben! — Das Beste und Zweckmäßigste! Hier liegt der Stein des Anstoßes! Das eben frägt sich, ob Pestalozzis Formeln besser und zweckmäßiger seien, als die freundliche bunte Unterhaltung, die man nur eben so glücklich in die Schulen eingeführt zu haben sich freute. Das eben frägt sich, ob es besser sei, die Kinder monatelang den menschlichen Körper beschreiben zu lassen, den sie unaufhörlich mit sich tragen, als ihnen die nützlichen und angenehmen geographischen Kenntnisse beizubringen, wodurch sie Begriffe von der Welt, von ihrer Größe und Schönheit bekommen u. s. w. Hier, meine hochzuv. Hrn., muß ich vor allen Dingen aufs lebhafteste gegen die Stellung der Frage protestieren. Dies Ob und Oder ist keineswegs meine Art, die Sache zu betrachten. Eins muß das andere nicht ausschließen; das ist der Hauptsatz, auf den ich dringe. Indessen, damit ich nicht zu ernsthaft werde, will ich mir, als einem Reisenden, die Erlaubnis ausbitten, eine kleine Reise von hier in ein anderes Gebiet zu machen, — in ein Gebiet, mit welchem die Erziehungskunst ganz nahe zusammenzugrenzen das Glück oder das Unglück hat, wie Sie wollen; — ich meine das Gebiet der Philosophie.

---

[1] Dieser Ausspruch rührt nicht von Göthe, sondern von Hölderlin her. Er findet sich in dessen Gedicht: Sokrates und Alcibiades. D. H.

Lassen Sie uns zuvörderst einen Blick werfen auf das Mannigfaltige, was sich in dem Gemüt eines erwachsenen Menschen beisammen findet. Es besteht aus Kenntnissen und Einbildungen, aus Entschließungen und Zweifeln, aus guten, schlimmen, stärkern, schwächern, bewußten und unbewußten Gesinnungen und Neigungen. Es ist anders zusammengesetzt bei dem gebildeten, anders bei dem ungebildeten Manne; anders beim Deutschen, als beim Franzosen, Engländer, beim Türken, Neger und Samojeden. Wie es zusammengesetzt sei, das bestimmt die Individualität des Menschen. Die Erziehung will daran bauen und bessern, sie weiß nur nicht recht, wie sie es angreifen solle, und wie viel sie sich zutrauen dürfe. — Nun frage ich: Trägt der Mensch das Princip seiner Bildung in sich selbst; so wie in dem Keim die ganze Gestalt der Pflanze vorbereitet liegt? oder es entsteht die Konstruktion seiner Individualität erst im Verlauf des Lebens? Das Letzte wäre ungefähr so, als ob unter gehörigen Umständen eine Flechte während ihres Wachsens sich zum Moose vervollkommnete, das Moos allmählich zum Grase, das Gras zur Staude, die Staude zum Fruchtbaum werden könnte, oder auch umgekehrt: wobei man annehmen müßte, daß keine von diesen Organisationen etwas in sich Geschlossenes wäre, sondern daß äußere Umstände eben so auf den ganzen innern Bau des Gewächses wirkten und ihn veränderten, wie in der That die Kunst des Gärtners manche Blumen verändert, die gefüllt werden, da sie doch von Natur einfach waren u. s. w. Die Gartenkunst wäre bei jener Annahme eine viel größere Kunst wie sie jetzt ist, von ihr würden wir die regelmäßigen und schönen Gestalten der Gewächse fordern; und weil die Gärtner denn doch Menschen wären, so würden sie ohne Zweifel auch manche Schuld der Vernachlässigung oder gar des Verderbnisses auf sich laden, die man ihnen nicht so leicht verzeihen würde, weil ein so sinnliches Ding wie eine Pflanze jede angenommene Mißgestalt gleich allen Augen verrät. Man würde aber dann auch, je nach dem Geschmack der Menschen, andere Blumen und Bäume in Deutschland, andere in Frankreich und andere in England finden; und jede Nation würde sorgfältig auf den Zuschnitt ihrer Bäume halten; gerade so sorgfältig wie jetzt die Väter ihre Söhne und gute Patrioten den jungen Anwuchs ihrer Landsleute nach ihrer

Idee oder gar nach ihrem Bilde zu ziehen suchen. — Nachdem ich mich verständlich gemacht zu haben hoffe, gehe ich zu meiner Frage zurück. Ist der Mensch ein solches Ding, das seine künftige Gestalt mit auf die Welt bringt oder nicht? In Rücksicht auf seinen Körper ist er es ohne Zweifel; aber darnach fragen wir nicht. Die Rede ist vom Geiste, vom Charakter, von dem Interesse, von der ganzen Sinnesart. Hier kommt uns nun ein Haufen von Meinungen entgegen. Die Natur giebt das Temperament, sagen die einen; der Mensch ist von Natur gut, sagen die andern; aber durch die Erbsünde ist er böse geboren, fügen die Dritten hinzu. Es wird alles durch Erziehung, meint ein Vierter; er macht und setzt und bestimmt sich selbst, rufen die neuesten Systeme und vergessen dabei, daß sie selbst an andern Orten die ganze sinnliche Existenz (sowohl für den innern als äußern Sinn) für ein reines Produkt der Naturnotwendigkeit erklärt haben und erklären mußten. Mit den letztern ist am leichtesten fertig zu werden. Ihre intelligible Welt haben diese Philosophen selbst jeder Einwirkung verschlossen; es wäre zu wünschen, daß sie auch keine Wirkung da herauskommen ließen, damit unsere Sinnenwelt, d. h. alles, was wir nur irgend in unserm Bewußtsein entdecken können, ganz ungestört seinen Gang gehen könnte. Man würde alsdann dem sinnlichen Menschen zurechnen, was der sinnliche Mensch gethan hat; und man würde das, was er thun soll, von der Erziehung und von den gesellschaftlichen Einrichtungen fordern, die doch am Ende in der Macht der Menschen stehen, da hingegen mit der intelligiblen Welt gar nichts anzufangen ist. Lassen wir nun diesen reinen Traum, der von der Psychologie für ein Hirngespinst, von der Moral für einen Mißverstand und von der Metaphysik für eine absolute Unmöglichkeit erklärt werden muß.[1] Wenden wir uns an die Erfahrung, denn zu langem Räsonnieren ist hier die Zeit nicht. Wir finden beim Tier Instinkte, beim niedrigern Tier gar Kunsttriebe; darum gleicht sich das Leben aller Bienen und das Leben aller Raupen von einerlei Gattung. Diese Tieren haben zwar freie Bewegung,

[1] Die Rede ist hier eigentlich nur von der transscendentalen Freiheit; nicht von der intelligiblen Welt überhaupt und nicht von der Freiheit überhaupt.

aber der innere Reiz, der sie allenthalben hin begleitet, läßt ihnen keine Ruhe, sie müssen das Werk ihrer Natur erfüllen. Sie haben Triebe, nur weil sie vom Reize getrieben werden; sie handeln immer aus demselben Triebe, sie handeln zweckmäßig und konsequent, nur weil der Reiz immer derselbe bleibt oder sich doch nur nach einer Naturregel in ihnen periodisch verändert. Noch viel konsequenter wirkt in sich die Pflanze; — aber viel inkonsequenter handelt der Mensch. Er hat Vernunft statt des Instinkts. Das heißt, ihn treibt kein anderer Mechanismus als der, welcher sich aus den Vorstellungen erzeugt, die er empfing, die er vernahm. Diese Vorstellungen selbst sind Kräfte, die sich unter einander hemmen, und die sich wieder einander helfen, sie sind Mächte, die sich heben und stürzen, sich drängen und befreien; und sie geraten eben durch diesen Streit in alle die mannigfaltigen Zustände, welche wir mit einem viel zu allgemeinen, viel zu unbestimmten Namen Wille nennen. Was liegt nicht alles in diesem Ausdruck Wille! Neigung, Begierde, Furcht, Mut, Wahl, Laune, Entschluß, Überlegung, — guter Wille, der nicht weiß, was gut ist, böser Wille, der sich einbildet, gut zu sein, — ein andermal Einsicht ohne Entschluß, Entschluß ohne Stärke, Abscheu vor dem Verbrechen, das im nämlichen Augenblick wissentlich vollzogen wird, — und was der Phänomene mehr sind, die in ihrer wunderbaren Mischung und Vereinzelung, ihrer unaufhörlichen kontinuierlichen Veränderung und neuen Gestaltung, alle Abteilung der Philosophen zwischen Verstand und Willen, und zwischen Vernunft und Willkür, und zwischen dem Triebe und der Freiheit, jeden Augenblick beschämen und vernichten. Die Bedeutung der letztgenannten Worte hat noch nie genau erklärt, bestimmt, begrenzt werden können; es liegen darin nur ungefähre Bezeichnungen schwankender Stellungen einer Maschine, die sich im Verlauf der Zeit immer anders baut und demgemäß immer anders und anders wirkt und strebt. Vergesse man nur nie, daß diese Maschine ganz und gar aus Vorstellungen erbaut ist. Daher strebt sie auch nur, wirklich vorzustellen, sie erreicht auch nichts anderes mit aller innern und äußern Geschäftigkeit und Wirksamkeit als neue Vorstellungen; sie erleidet nichts anderes von außen als Hemmung alter Vorstellungen. Was ich hier vom Menschen sage, das würde jeden Augenblick

jeder Menſch von ſich ſelbſt ſagen, wenn nur der kleine böſe Umſtand nicht wäre, daß das Vorſtellen nicht ſich ſelbſt, ſondern ſeine Gegenſtände vorſtellt, ſowie das Auge nicht ſich ſelbſt ſieht, ſondern die Dinge um ſich herum. Sähe aber einmal das Auge ſein eigenes Sehen, dann würde auch eben ſo gut der Menſch es unmittelbar wahrnehmen können in ſich, daß er nur Vorſtellungen wolle und nur Vorſtellungen wiſſe, oder genauer, daß ſein Wiſſen nur ein vollendetes und ſein Wollen nur ein gehemmtes, ſich wieder aufarbeitendes Vorſtellen iſt; — dies Wahrnehmen und jenes Sehen wird ſich dann ereignen, wann die Weſer aufwärts fließt, wann die Löwen mit den Schafen ſpielen, wann man von Lilliput und Brobdignac die Länge und Breite genau beſtimmen wird.

Ich habe wohl lange genug philoſophiert, wenigſtens für eine Gelegenheit, die keine Gelegenheit iſt zum Beweiſen, ſondern nur zum Behaupten; — ſehen wir uns einmal wieder um nach der Erziehung! Dieſe wird natürlich, wenn nur meine Behauptungen wahr ſind, den Menſchen mit Vorſtellungen zu ernähren ſuchen; ja ſie würde ihn ganz daraus zuſammenſetzen wollen, wenn die Natur nicht das meiſte ſchon darüber verfügt hätte, was denn der Menſch vorſtellen ſolle, wenn ſie nicht am Ende die Gegenſtände hergeben müßte, ſowie ſie vor allem zuerſt das vorſtellende Weſen ſelbſt hergeben mußte. Indeſſen die Natur iſt gütig, ſie iſt freigebig und nachgiebig zugleich; und dies iſt es, was einem Peſtalozzi und Baſedow Arbeit ſchafft. Wieviel Tiere und Pflanzen das Meer und die Erde ernähren, ſoviel Bilder häuft man um das Kind; wieviel Unfug und Thorheit der Übermut und der Wahn je verübt, fleißige Griffel aufgezeichnet oder erdichtet und büßende Mönche abgeſchrieben haben, ſoviel Erzählungen liegen bereit, um die Neugier der Kinder zu ſtillen, um den Ungeſtüm des Knaben zu reizen. Der Erziehungsmittel, womit wir ſchalten und walten könne, giebt es eine ſolche Fülle, daß eben die Menge uns in Verlegenheit ſetzt. Der Eindrücke, womit die natürliche und die kultivierte Welt das Kind umſtrömen, ſind ſo viele, daß die Kunſt faſt mehr im Abhalten als im Anbringen zu beſtehen ſcheint. Läßt man hier den Zufall gewähren, ſo macht er aus jedem Individuum ein beſonderes Weſen, ja an einem und demſelben Kinde baut und zerſtört er abwechſelnd; er ſetzt

das Individuum mit ſich ſelbſt und Menſchen unter einander in Streit. Er würde dies nicht vermögen, wenn in der menſchlichen Natur eine feſte Anlage wäre, wie in der Pflanze oder wie in allen tieriſchen Körpern. Eine ſolche Anlage würden die Umſtände zwar begünſtigen und aufhalten, aber nie mit Widerſprüchen bezeichnen können, wie jene, die ſich im Menſchen und in der Geſellſchaft finden. Aber eben, weil menſchliche Kraft bloß das ausarbeitet, was ſie empfing, kommt es ſo ſehr darauf an, was man ihr giebt. Eben darum iſt es recht eigentlich ein Geben und Entziehen, was die Erziehung als ihr Amt anſehen muß. Es iſt keineswegs bloße Aufſicht und Wartung, wie unſere Gärtnerei, die nur Pflanzen beſorgt. Bei der letztern kommt es freilich bloß darauf an, daß günſtige Umſtände herbeigeführt, ungünſtige abgehalten werden, daß Regen und Wärme, der Boden und die Atmoſphäre für jede Art von Pflanze wohl geeignet ſei. Der Menſch hingegen, der kein beſtimmtes Klima fordert, ſondern in jedem fortkommt, der, wie man will, zum wilden Tier, oder zur perſonifizierten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umſtänden: — dieſer bedarf der Kunſt, welche *ihn erbaue, ihn konſtruiere*, damit er die *rechte Form bekomme*. Das aber iſt die rechte Form, welche in der Folge, wenn er ſich ſelbſt begreift, ihm wohlgefallen kann; wenn er von andern betrachtet wird, ihm ihre Zuſtimmung erwirbt; und wenn er mit ihnen ein geſelliges Ganzes machen ſoll, es ihm möglich macht, ſich genau und wirkſam jenen anzuſchließen.

Geſetzt nun, die Kunſt oder der Zufall, gleichviel welches von beiden, *habe* wirklich angefangen und fahre noch fort, zu thun, was die Natur *nicht* thut, — geſetzt, der Menſch ſei in einem Zuſtande halber Bildung und noch halb offener *Bildſamkeit*, — in dieſem Mittelzuſtande iſt offenbar der Menſch der Pflanze ſchon näher. Es iſt nun ſchon etwas in ihm da, was auf beſtimmte Weiſe ſich weiter entwickeln wird, wenn man es nicht hindert; was auf beſtimmte Weiſe allem neu Hinzukommenden hilft oder widerſtrebt. Umgekehrt muß nun auch das neu Hinzukommende ſich darnach richten, daß es jenem ſchon Vorhandenen helfe, daß es deſſen weiteres Gedeihen befördere; wenn anders ein ſolches Gedeihen zu wünſchen iſt. Die Kunſt, eine ſchon angefangene Erziehung fortzuſetzen,

wird daher der Gartenkunst immer ähnlicher; die Gaben dieser Kunst verwandeln sich immer mehr in bloße Darbietungen, die Behandlung wird immer mehr ein milder Anhauch; das eigentliche Geben und Entziehen dagegen vermindert sich. Dem Kinde konnte man ein bestimmtes Interesse einpflanzen; das Interesse eines Jünglings kann man nur pflegen. Das Kind glaubt, was man ihm sagt, es denkt, was es gehört hat, es thut, was es gesehen hat; ihm baut man eine Welt durch Bilder und Erzählungen. Hingegen dem Jüngling kann man nur die Welt, in welcher er lebt, erweitern oder verengern; in ihr baut er sich eine Hütte und verschmäht den Palast, den man wider seinen Sinn ihm anderswo errichtete.

Wenn dies bekannte Wahrheiten sind: so möchte ich wohl fragen, warum man den Geist der Pestalozzischen Methode für ein Rätsel hält, und warum man über ihre Würdigung und über die rechte Stelle, wohin sie gehört, noch zweifelhaft ist. Ich will nicht hoffen, daß jemand so sehr im Irrtum sei, zu glauben: die bekannte Beschreibung des menschlichen Körpers, die wagrechten Linien und die Paraphrase des Einmaleins — dies wären die Hauptangeln dieser Methode. In Rücksicht der Gegenstände des Unterrichts ist bei ihr an keine pedantische Beschränkung zu denken; das ganze Feld der sinnlichen Wahrnehmung, sowohl der möglichen als der wirklichen, liegt ihr offen, und sie wird sich darin immer weiter und freier bewegen. Aber ihr wahrer Vorzug besteht darin, daß sie kühner und eifriger als jede frühere Methode die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu konstruieren, — nicht zu thun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, daß er eine bekomme; nicht mit ihm zu plaudern, als wäre in ihm, wie in Erwachsenen, schon ein Bedürfnis der Mitteilung und Verarbeitung des Empfangenen, sondern ihm zu allererst das zu geben, was dann weiterhin verarbeitet und besprochen werden kann und soll. Die Pestalozzische Methode ist daher keineswegs geeignet, irgend eine andere Methode zu verdrängen; sondern jeder andern Methode vorzuarbeiten. Sie nimmt sich des frühesten Alters an, das irgend taugt, Unterricht zu empfangen; sie behandelt es mit dem Ernst und der Einfachheit, die dahin gehört, wo man noch die erste Materie, den rohesten

Stoff herbeischaffen muß. Begnügen aber kann man sich mit ihr eben so wenig, als man den menschlichen Geist wie eine tote Tafel ansehen darf, auf welcher die Buchstaben so stehen blieben, wie man sie hingeschrieben hatte. Die unterhaltende Methode, welche sich hauptsächlich von Basedow herschreibt, hat das Eigene und in ihrer Art sehr Vorzügliche, daß sie sich der natürlichen Bewegung des kindlichen Geistes anzuschmiegen sucht.[1] Sie muß daher der Pestalozzischen unmittelbar da nachfolgen, wo jene fertig war; beide Methoden müssen in ihrem Gebrauch auf einander berechnet werden. Hier ist die Lücke, die bis jetzt noch unausgefüllt ist. Sie wird sich aber füllen, wenn man Geduld hat. Bremen ist so glücklich, Männer zu besitzen, von denen man hoffen kann, sie werden durch ein schönes und seltenes Zusammenwirken das erste Beispiel aufstellen von einer solchen Vielseitigkeit der Unterrichtsmethode, wie die so sehr verschiedenen Perioden des menschlichen Alters dieselbe in der That erfordern.

[1] Herbart urteilt hier zu günstig über Basedows spielenden Unterricht. D. H.

VI.

Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung.

Vorgelesen in der Königlichen Deutschen Gesellschaft zu Königsberg den 5. September 1810.

Einladend und scheinbar groß ist der Gedanke, die Jugend einer Nation in größern Massen unter einer gemeinschaftlichen Disciplin heranwachsen zu lassen. Frühzeitig verbrüdert, durch gemeinsame Bildung gleich gestimmt, werden sie in den bürgerlichen Verein die echte gesellige Stimmung mitbringen. Der Staat wird in der Schule keimen; Verbesserung der Schulen ist die Verbesserung der Erziehung und der Völker.

So haben Männer gesehen, die mit eben so viel Gemüt als Geist ein langes Leben der steten Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse der Nationen gewidmet hatten. In diesem Punkte begegnen sich Alte und Neue: Xenophon und Plutarch, einstimmig mit Fichte und Pestalozzi, rühmen uns Gesetzgebungen, deren Grundlage eine öffentliche Erziehung ausmachte.

Ich wage es, darüber meine Meinung vorzutragen. Ich hoffe dies ohne Unbescheidenheit zu können. Man traut mir zu, so darf ich glauben, daß weder die Gefühle, noch die Gründe mir fremd sind, von denen jene Meinung getragen wird; was ich aus genauerer Ansicht der Pädagogik, in ihrem mannigfaltigen Detail, darüber zu sagen habe, dies wird vielleicht einen passenden Stoff darbieten, um die Aufmerksamkeit zu benutzen, womit diese Versammlung mich heute zu beehren versprochen hat.

Treten wir noch nicht gleich in die Pädagogik hinein; lassen Sie uns, nachgiebig gegen die fremde Meinung, gleich jenen Männern, zuerst vom Staate aus auf die Schule hinunterschauen; wohl wissend zwar, daß dies keinesweges die

rechte Art ist, das Bedürfnis und die Möglichkeit der Erziehung zu erforschen. Denn niemals lernt derjenige eine Sache recht kennen, der damit anfängt, sie als Mittel zu etwas anderm zu betrachten; und eben so wenig verstehen diejenigen sich auf Erziehung, die, nachdem sie lange vorher mit staatskünstlerischen Theorieen und frommen Wünschen sich getragen hatten, nun endlich aus Verzweiflung die Pädagogik — nicht etwa zu Hilfe rufen, — nein! eine neue Pädagogik erfinden wollen, so wie sie sein müßte und müßte sein können, um für jene politischen Theorieen einen Strebepfeiler abzugeben. Aus Nachgiebigkeit aber begebe ich für einen Augenblick mich selbst auf diesen verkehrten Weg; ich suche also mit andern eine Pädagogik im Dienst des Staats; versteht sich für den Staat, wie er sein sollte, nicht wie etwa ein wirklicher Staat mag beschaffen sein.

Soll nun diese Art von Betrachtungen angestellt werden, so ist Platon der allererste, welchen zu nennen sich gebührt. Platon, der Ideenlehrer, hat seine Idee vom Staate so hoch gestellt, daß vieles zwar übrig bleibt hinzuzufügen und zu berichtigen, niemanden aber es möglich ist, seinen Grundgedanken zu überfliegen. — Gleichwohl fängt dieser begeisterte Mann höchst besonnener Weise damit an, umständlich von der Teilung der Arbeiten im Staate zu reden, von den verschiedenen Gewerben, von der Verschiedenheit der Lebensarten, die dadurch notwendig werde, ja von der Verschiedenheit der Ausbildung, die zu diesen verschiedenen Lebensarten gehöre. Hiermit verbindet er die Betrachtung der verschiedenen Naturanlagen; nach seiner Vorschrift soll jeder diejenige Bildung erhalten, wofür seine Anlage paßt. Vernachlässigung dieser Vorschrift ist nach ihm die furchtbarste, ja die einzig furchtbare Ursache alles politischen Unheils. Er rechnet nur auf eine geringe Zahl der glücklichen Naturen, die einer feinern Bildung — der Musik, wie er sich ausdrückt, — fähig sein werden. Und noch viel geringer denkt er sich die Zahl derer, welche man in die wahre Weisheit, die zugleich Metaphysik, Mathematik und Regierungsweisheit ist, werde einweihen können. Von Volksbildung ist in der ganzen platonischen Republik gar keine Rede; aber ein großer Teil des Werks ist der Erziehung der Auserwählten gewidmet, welche für die Gewerbe zu gut sind, und denen dagegen der Staat soll anvertraut werden.

Dies gänzliche Schweigen von der Bildung des Volkes ist unleugbar ein Fehler, der wahrscheinlich nicht vollends so groß geworden wäre, hätte Platon mehr, als die großen Hauptzüge des Gemäldes kräftig entwerfen wollen; denn die Auszeichnung mangelt allenthalben. Aber das Hinweisen auf die Teilung der Lebensarten und der Schluß von da auf die Verschiedenheit der Erziehung ist ganz wesentlich und unvermeidlich, sobald jemand mit voller Besonnenheit von der Politik herkommend, in die Pädagogik hineingeht. Nicht bloß in den wirklichen Staaten, sondern recht eigentlich in der Idee des Staates, wie er sein sollte, kommt es darauf an, sich das richtige Zusammenwirken vieler und verschiedener zu der Verwaltung und Kultur deutlich zu denken. Wer dies verfehlte, der müßte wohl in die Rousseauschen Träume versunken sein, die nicht etwa deshalb Träume sind, weil sie sich nicht ausführen lassen, sondern deshalb, weil sie nicht ausgeführt werden sollen und dürfen. Denn Rousseaus Freiheit und Gleichheit ist gleiche Willkür aller; Platons Ungleichheit ist Unterordnung aller unter Vernunft und Pflicht.

Es mögen demnach die Freunde der Volksbildung mir ja nicht zürnen, wenn ich behaupte, der Weg von der Politik in die Pädagogik sei ein verkehrter Weg. Auf diesem Wege kann nichts anderes gefunden werden, als eine immer feinere und genauere Unterscheidung dessen, was jeder werde leisten können, und worauf eben deshalb seine besondere Bildung solle gerichtet werden. Der Staat ist zwar eins, aber eine Einheit der Zusammenwirkung möglichst verschiedener Elemente. Und so würde er zwar Schulen nötig haben, aber sehr mancherlei verschiedene Schulen; auf diesen Schulen aber eben so viele verschiedene Verbrüderungen, einen eben so mannigfaltigen Stil der Schulfreundschaften; also eine verfrühte Trennung der Kinderwelt durch die Trennungen im Staate, eine voreilige Bezeichnung von Gegensätzen unter Menschen und Menschen, statt der gewünschten Vereinigung und Gleichförmigkeit. Die Folge dieser Trennungen kann keine andere sein, als daß die Heranwachsenden, die sich abgesondert fühlen von den anders Gebildeten, nun ihr Erlerntes zu Markte bringen, um es so teuer als möglich zu verkaufen, gegen den Gewinn, den sie aus der Thätigkeit der andern zu ziehen hoffen. So läuft die

vom Staate aus geordnete Erziehung am Ende dem Staate selbst zuwider, während die rechte Erziehung, die sich um den Staat nicht kümmert, die gar nicht von politischen Interessen begeistert ist, gar nicht einen für die andern, sondern jeden nur für sich selbst bilden will, eben darum dem Staate aufs beste vorarbeitet, weil sie die ohnehin verschiedenen Individualitäten insoweit gleichförmig bildet, daß sie sich in den Jahren der Reife einander anschließen können.

Weit milder in jeder Hinsicht fällt also das Resultat aus, wenn wir die Pädagogik, wie sich's ohnehin gebührt, auf ihre eigenen Füße stellen; wenn wir sie ansehen als die Wohlthäterin der Einzelnen, deren jeder ihrer Hilfe bedarf, um das zu werden, was er einmal wünschen wird, geworden zu sein. Alsdann aber verschwinden uns sogleich die Schulen; es verschwindet die frühzeitige Zusammenhäufung der Kinder; denn jedes Individuum bedarf der Erziehung für sich, und darum kann die Erziehung nicht wie in einer Fabrik arbeiten; sie muß jeden einzeln vornehmen. Oder, wenn gleichwohl die Schulen bleiben, so bleiben sie als das, was sie sind, nämlich als Nothilfen, weil es so viele Zöglinge giebt und so wenige Erzieher. Bleibt nun aber auch das Übel, daß nicht einmal diese wenigen Erzieher zugleich Schullehrer sind, daß vielmehr die Schullehrer bloß nach Kenntnissen und nach derjenigen Art von Lehrgeschicklichkeit geschätzt und ausgesucht werden, die das einzelne mitteilt, ohne sich um seine pädagogische Zusammenwirkung mit dem Übrigen zu bekümmern, — alsdann freilich sind die Schulen nicht einmal Nothilfen, sondern sie treten in völligen Gegensatz gegen die Erziehung und sinken eben dadurch völlig zur alltäglichen Gemeinheit herab.

Sollen wir nun, um solchem Übel zu wehren, um die Pädagogik ganz in ihre Rechte einzusetzen, vielleicht jenen verkehrten Gang wieder umkehren? Sollen wir von der Pädagogik in die Politik hinübergehen, sollen wir alle zur guten Erziehung gehörigen Hilfsmittel von den Staatsmännern fordern? Die nächste Antwort, die wir erhalten würden, läßt sich voraussehen. Der Staat sorgt zuerst für die jetzige Generation der Erwachsenen; er sorgt für sich selbst, er hat genug Arbeit, genug Aufwand nötig, um nur ganz Staat zu sein. Will die Pädagogik kein Gesetz von der Politik annehmen, so

läßt sich noch weniger die Politik der Pädagogik unterordnen. Sollte der Staat vom Notwendigen noch etwas übrig behalten, so will er dies Übrige der Erziehung wohl als milde Gabe spenden. — Eine Antwort, gegen die sich selbst von seiten der Idee des Staates nicht viel einwenden läßt. Denn diese Idee weiß nicht einmal davon, daß die Menschen nur allmählich heranwachsen, daß sie der Erziehung bedürfen, um vernünftige Menschen zu werden; die Idee des Staates setzt vorhandene und fertige Vernunftwesen voraus; diesen bezeichnet sie die rechte Art ihrer Gesellung; sie ist darin genau und streng; sie macht es den Menschen gar nicht leicht, sondern nimmt alle Kräfte in Anspruch schon dazu, damit der wahre und vollkommene Staat unter den Erwachsenen entstehe und beharre. — Die Staatsmänner aber würden vielleicht noch mehr antworten, als jenes und dieses Mehr mit eben so gutem Grunde, als das erstere. „Wollt ihr denn uns," könnten sie sagen, „uns, die wir alles Einzelne unter allgemeine Regeln beugen, uns, die wir den vorgeschriebenen Formen die Herrschaft sichern, die wir eine Form höchstens darum verlassen, um eine neue Form an deren Stelle zu setzen; die wir keine Selbständigkeit anerkennen, als nur in dem Ganzen, und in jedem Teile nur einen Ausdruck des Ganzen oder ein Mittel zum Ganzen erblicken; — uns wollt ihr den weichsten aller Stoffe, das menschliche Kind, zur Ausbildung empfehlen? zur langsamen, durch kaum unterscheidbare Stufen fortgehenden, durch die zarteste Liebe allein und durch den feinsten Kunstsinn möglichen Ausbildung? Wir dachten doch, ihr hättet einen klarern Begriff von einer Kunst und von einer künstlerischen Sorgfalt! Wollt ihr nicht etwa auch uns fürs Gedeihen der Musik und der Plastik und der Dichtkunst verantwortlich machen? Wie freilich manche gethan haben, vergessend, daß der Künstler geboren wird, und daß die Gunst ihm zwar nötig, aber zugleich gefährlich ist. Eine zu helle und zu warme Sonne vertragen die Musen nicht wohl; ein leichtes Obdach gegen Frost und Regen mögen wir ihnen wohl bereiten. Und sowie wir für alle Künstler sorgen, also auch würden wir gern für den Erziehungskünstler sorgen, erschiene nur einer, der von echter Begeisterung deutliche Proben in vollendeten Werken vorzeigen könnte."

Redeten so die Staatsmänner: so würden sie gerade an den Hauptpunkt erinnern, von dem das Heil der Erziehung abhängt. Daran, daß die Kunst des Erziehers einen Künstler fordert, nicht einen Staatsmann, nicht einen Gelehrten, nicht einmal das Gefühl eines Vaters. Widerspenstig gegen diese Forderung ist zwar nicht der Staat, nicht die Wissenschaft, nicht das Familienband; aber widerspenstig stemmt sich dagegen die Einbildung derjenigen Menschen, die da meinen Erzieher zu sein, weil sie Väter sind oder Mütter! Pädagogik zu verstehen, weil sie Gelehrte sind! der Pädagogik gebieten zu können, weil sie Staatsmänner sind! Diesem verderblichen Wahn, was soll man ihm entgegensetzen? Was? wenn es nicht hinreicht, zu erinnern an die genaue Kenntnis der menschlichen Natur, nicht in ihrer gewöhnlichen Beschränktheit und Verdorbenheit, sondern in ihrer ursprünglichen unendlichen Bildsamkeit; an die Durchforschung aller Verhältnisse des mannigfaltigen Wissens zu den verschiedenen Interessen des Menschen; an die Beurteilung der höchst verschiedenartigen und vielfältigen Bedingungen, unter denen die Charakterbildung, insbesondere die sittliche Charakterbildung steht. Denn so vielfältig und so versteckt sind diese Bedingungen, daß sie eben deshalb den Schein veranlassen, als wäre es ein inneres oder ein äußeres Übersinnliches, Freiheit oder Gnadenwahl, was eingreifend in die Sinnenwelt, die Erscheinung der Tugend oder der Bosheit vor unsere Augen stelle. Alles dieses muß dem Erzieher geläufig sein, und damit muß er noch den feinsten Beobachtungsgeist, die engste Anschließung an das Individuum verbinden. Wer wird dieses fordern oder erwarten von dem Vater, weil er Vater ist? von den Gelehrten, von den Staatsmännern, insofern sie Gelehrte sind und Staatsmänner?

Eigene Talente, eigene Gelegenheiten, eigene Übungen und einen eigenen Platz in der menschlichen Gesellschaft braucht der Erziehungskünstler. Seiner aber bedürfen so viele Menschen, als es Väter giebt und Mütter, die ihre Kinder lieben, und als es Waisen giebt, die weder Vater noch Mutter haben. Möchte man nun dieses anerkennen! Möchte man, statt des schädlichen Selbstvertrauens lieber behaupten, es habe noch keiner unter den Menschen Pädagogik, diese tiefe Wissenschaft, Erziehungskunst, diese schwere und nie auszulernende Kunst, wirklich verstanden. Durch eine solche Behauptung würde sich

gereizt fühlen, wer von der Pädagogik etwas und ein wenig mehr als die andern zu verstehen meint, gereizt und getrieben zu dem Versuche, dies Wenige allmählich so weit auszudehnen, bis sich leidliche und nicht unkenntliche, praktische Resultate dadurch hervorbringen ließen.

Hätte man aber die Erziehung als Kunst und als Kunst in dem höchsten Sinne des Wortes, hätte man die Pädagogik als Wissenschaft einmal wirklich begriffen und anerkannt: dann ergäbe sich sogleich, was der Staat dafür zu thun habe. Der Staat, der die künstlerische Kraft nicht schaffen kann, der kann sie gleichwohl in eine angemessene Wirkungssphäre setzen. Diese Wirkungssphäre braucht nicht sehr groß zu sein. Wäre sie das, so würde die darin wirkende Kraft andern ähnlichen Kräften den Raum beengen, ja sie selbst würde sich in vergeblichen Versuchen, den allzuweiten Raum auszufüllen, erschöpfen und verderben. Für manche Erzieher, die ohne Sinn für die Grenzen eines Kunstwerks ins Große wirken, ohne Kenntnis des bürgerlichen Vereins Nationen umschaffen wollten, für diese ist hie und da zu viel gethan worden. So war es der Fall bei Basedow und seinem übergroßen philanthropischen Plane. Dagegen hat man für Pestalozzi so ziemlich in dem rechten Maße gesorgt, indem man ihm sein Institut möglich machte, worin er für seine Person nicht nur, sondern auch für seine Gehilfen Spielraum fand. Bei größerer Begünstigung möchte wohl über der Lust, die Wirkung ins Große zu treiben, der Künstlersinn noch mehr zurückgetreten sein, als es ohnehin schon geschehen ist. — Arbeit und Brot und den nötigen Apparat, das braucht jeder Künstler, das braucht auch der Erzieher, ohne Überfluß an Genuß und Ehre. Das brauchen aber auch alle die, in welchen der künstlerische Trieb sich regt, sowie der Staat sie alle gebraucht; denn es kann nicht mehr Erziehung im Staate geben, als erziehende Geisteskraft vorhanden ist, und an dieser haben wir noch lange nicht genug, vielweniger mehr als genug. Wird aber gefragt nach den Kennzeichen und Proben dieser künstlerischen Kraft, so liegt allerdings die erste aller Proben in der Begeisterung und Anstrengung, womit jemand arbeitet, in Vergessenheit seiner selbst und des zu erwartenden Lohns. Dann aber fragt sich's auch nach der künstlerischen Selbstbeherrschung, die, wenn das Allzukleine mit Recht

verschmäht war, doch auch das Allzugroße sich zu versagen wisse. Wir suchen die höchsten Meister in der Plastik nicht unter denen, die kleine Figürchen in Alabaster schnitzen; wir würden aber auch das nicht als Probe der Meisterschaft ansehen, wenn jemand einen nicht zu übersehenden Koloß zu fertigen unternähme. So verstößt Rousseau gegen den pädagogischen Takt, indem er einen Mann darstellt, der zwanzig Jahre der Bildung des einzigen Emil aufopfert;[1] aber auch diejenigen machen ihren feinern Sinn verdächtig, die sich nur in großen Instituten gefallen und lieber viele, als ausgebildete Zöglinge um sich sehen wollen. Zwar auch diesen gebührt Unterstützung; sie können leidlich gute, wenn schon rohe Arbeit fertigen, und bei der Größe des Bedürfnisses muß man die Menge der Leistungen als Empfehlung gelten lassen. Aber der Preis gehört nicht ihnen; sondern vielmehr solchen, welche ganz im Kleinen anfangend, nur mit ihren Kräften ihre Sphäre ausdehnen wollen.

Seine eigentliche Schule macht der Erzieher als Hauslehrer, für einen oder zwei Zöglinge von beinahe gleichem Alter.[2] Wer pädagogischen Künstlerberuf hat, dem muß es in dem kleinen dunkeln Raume, in welchem er vielleicht anfangs sich eingeschlossen fühlt, bald so hell und so weit werden, daß er darin die ganze Pädagogik findet mit allen ihren Rücksichten und Bedingungen, welchen Genüge zu leisten eine wahrhaft unermeßliche Arbeit ist. Sei er noch so gelehrt, der Kreis seines Wissens muß ihm verschwinden gegen all das Wissen, worunter er zu wählen haben sollte, um für seinen Zögling das Angemessenste auszuheben. Sei er stark und biegsam zugleich: dennoch muß ihm die Stärke und die Biegsamkeit, die er nötig hätte, um die verschiedenen Stimmungen seines Anvertrauten vollkommen zu beherrschen und zu schonen, idealisch erscheinen. Das Haus mit allen seinen Verhältnissen und Umgebungen muß ihm unendlich schätzbar werden, sofern es hilfreich mitwirkt, und was an der Mitwirkung fehlt, das muß er vermissen, um es herbeiwünschen zu lernen.

---

[1] Hier trifft Herbart einen Hauptmangel der Rousseauschen Hofmeister-Erziehung. D. H.

[2] Diese Anschauung entstammt Herbarts Erziehungsthätigkeit in der Schweiz. D. H.

So beginnt die Bildung des echten Erziehers; und von hieraus würde sie in gerader Linie fortlaufen, ja in der That bei so vielen talentvollen jungen Männern, die sich unter den Hauslehrern befunden haben und noch befinden mögen, fortgelaufen sein, — wäre nur auf diesem Wege ein Ziel zu sehen, welches den Eifer spannen, welches auch nur einer mäßigen Anstrengung wert scheinen könnte. Aber was wird aus unsern Hauslehrern? Welche Aussicht ist ihnen offen? Welche Hoffnung, — nicht etwa auf ein Auskommen, auf eine anständige gesellschaftliche Existenz, denn daran fehlt es nicht, — sondern welche Hoffnung eines pädagogischen Wirkungskreises, worin sie die vorgeübte Kunst und Kraft des Erziehers nun ferner und schöner gebrauchen könnten? Sollen sie Schulmänner werden? Aber die Schule erweitert nicht, sie verengt vielmehr die pädagogische Thätigkeit; sie versagt die Anschließung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden; sie versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse, denn der Lektionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat; sie macht die feinere Fühlung unmöglich, denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele, die auf allen Fall in Ordnung gehalten werden müssen.

Darum nun gerade, weil für die Meister in der pädagogischen Kunst kein Platz vorhanden ist, hält es schwer, daß diese Meisterschaft entstehe. Es ist zwar nicht zu leugnen, daß ein hoher Grad von Energie vieler Künstler endlich solche Plätze zu erschaffen pflegt; — doch nur, wenn sie eine Umgebung finden, die ihre Werke zu schätzen weiß. Es ist ferner nicht zu leugnen, daß die Schulämter einen viel bessern Spielraum, als bisher gewöhnlich, für pädagogisches Wirken darbieten könnten, wenn die ganze Schuleinrichtung darauf hinarbeitete, und wenn das Publikum der Schule sie gehörig unterstützte. Aber dies alles setzt einen allgemein verbreiteten pädagogischen Geist schon voraus, der nicht eher entstehen wird, als bis die Kunst in ihrem wahren Glanze, das heißt in ihren Werken hervortritt, und eben dazu suchten wir die Bedingungen.[1]

[1] Über den Bildungsgang des Erziehers spricht sich Herbart in seinen Vorschlägen zu einem pädagogischen Seminar aus. Vergl. S. 39 u. ff. der Einleitung. D. H.

Ich habe oft und seit Jahren darüber nachgedacht, was für ein Standpunkt das sein müßte, auf den ein geübter ausgebildeter Erzieher nach überstandenen Lehrjahren sich sollte stellen können, um ganz seiner Kunst zu leben. Was für ein Standpunkt, den zu erringen die jungen Hauslehrer, die selbst noch in der Vorschule sind, sich beeifern könnten. Was für eine Lage, in welcher die feine Behandlung der Individuen nicht durch große Haufen von Knaben erdrückt, die Benutzung eines mannigfaltigen Wissens nicht durch vorgeschriebene Lehrpläne beschränkt, aber die Vielwisserei, welche man den Hauslehrern anzumuten pflegt, erlassen und für gründliches Studium einzelner Fächer durch gelehrte Kenner dieser Fächer gehörig gesorgt würde. Was für ein mittleres Verhältnis zwischen dem des Hauslehrers, der, unbemerkt vom Staat, nur dem Hause gehört und dem des Schulmannes, der allzuentfernt von den Familien und allzubestimmt verantwortlich gegen den Staat, über der öffentlichen Persönlichkeit die Freiheit des Künstlerlebens eingebüßt hat.

Zwischen dem Staat und dem Hause stehen die Städte, die kleinern Kommunen, die sich unmittelbar aus den Familien zusammensetzen und die, zusammengenommen, wieder den Körper des Staates ausmachen. An diese habe ich mich in Gedanken gewendet. Ungefähr wie in einer Kommune die Ärzte leben, die man in Häuser ruft, weil man die Not kennt, der sie Hilfe verheißen, so würden in den Städten auch Erzieher gefunden werden, die man ebenfalls in die Häuser zu kommen einlüde, wofern man die Not einer falschgerichteten jugendlichen Fortbildung besser zu beurteilen wüßte. Nur nicht so desultorisch würde das Geschäft dieser Erzieher sein, wie das der Ärzte; etwas regelmäßiger und stetiger, — oder etwa so wie bei langwierigen, wenn schon nicht mit plötzlicher Gewalt verbundenen Krankheiten, der Besuch des Arztes zu sein pflegt, so würde ein solcher Erzieher das Haus besuchen, worin er Arbeit fände. Wie der Arzt Rezepte verschreibt, so würde der Erzieher Beschäftigungen und Studien anordnen; wie der Arzt das Ausgehen verbietet oder verlangt, wie er Reisen in ein anderes Klima vorschreibt, so würde der Erzieher den Umgang mit solchen und solchen Gespielen bestimmen und die engern oder weitern Grenzen der nötigen Aufsicht angeben.

Mehrere Familien könnten sich vereinigen, einem solchen Erzieher den größten Teil seiner Einnahme zu sichern, ohne ihn darum ganz an sich zu binden. Noch besser würde der Erzieher selbst die Familien verbinden, die samt ihren Kindern für eine gemeinsame Besorgung der Jugendbildung sich paßten. Bei weitem nicht alles würde der Erzieher selbst lehren; er würde Gesprächsstunden halten und die schriftlichen Übungen leiten, von den Wissenschaften aber das Meiste den öffentlichen Schulen überlassen, indem er nur bestimmte, welche Schulstunden seine Anvertrauten zu besuchen hätten. Die Schulen würden alsdann Verzicht darauf thun, an einen streng zusammenhängenden Lehrkursus jeden ihrer Schüler zu binden; dieses ist zwar jetzt eine notwendige Maßregel, aber sie ist es gerade nur deshalb, weil es an jenen Erziehern fehlt, und weil die unvorbereiteten unausgewählten Subjekte, welche alle die Schule aufnehmen muß, nur unter dieser Bedingung einigermaßen gleichförmig fortschreiten können. Wie weit vollkommener aber würden die einzelnen Studien auf der Schule getrieben werden, wenn die Schüler von jenen Erziehern ausgesucht, vorbereitet, unterstützt würden. Wie viel reiner würde sich nun die gründliche Gelehrsamkeit in einzelnen Fächern, die man von den Schulmännern mit Recht verlangt, abscheiden von der pädagogischen Gewandtheit und Umsicht, welche die erste Tugend der Erzieher ausmachen müßte. Endlich welcher Grad der pädagogischen Ausbildung würde in der ganzen Kommune verbreitet werden, wenn die gewünschte Wechselwirkung zwischen Familien und Erziehern stattfände; wieviel würden alle Eltern lernen, und wieviel sorgfältiger ihren Pflichten nachkommen.

So als Kommunalangelegenheit betrieben, würde die Erziehung zugleich öffentlich und häuslich sein und die vielbesprochenen Vorteile der einen und andern Art vereinigen. In den größeren Städten müßte diese Einrichtung beginnen; in den kleineren könnte sie fortgehen; auf das Land aber und zu dem Volke herab, müßte sich nicht sowohl die Einrichtung, als der dadurch aufgeregte pädagogische Geist verbreiten. Wir brauchen ihm dazu die Wege nicht vorzuzeichnen; er würde sie von selbst finden.

VII.

Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung.

Nach der Idee des Herrn Regierungsrat Graff.

Auf dessen öffentliches Verlangen bekannt gemacht.

1818.

Herr Regierungsrat Graff zu Arensberg hat mich aufgefordert, über seinen Vorschlag zu einer verbesserten Einrichtung der Schulen mich öffentlich zu erklären.[1]

In wiefern eine baldige wirkliche Ausführung des Vorschlags beabsichtigt wird, muß ich es ablehnen, darüber etwas zu sagen. Meine Ansicht von der jetzigen litterarischen, politischen, kirchlichen Unruhe erlaubt mir nicht, in unsern Tagen eine wahre und bleibende Reform des öffentlichen Unterrichts zu erwarten. Auch könnte ich scheinen, eigene Ansprüche einzumischen, da Herr Graff seine Idee in sehr nahe Verbindung mit meinen pädagogischen Grundsätzen gebracht hat.

Soll aber bloß von einer theoretischen Untersuchung die Rede sein, so spreche ich sehr gern die Überzeugung aus, daß der Gedanke des Herrn Graff würdig ist, unter den Fragepunkten der Pädagogik, an denen man nicht achtlos vorübergehen darf, eine bleibende Stelle einzunehmen. Bekanntlich giebt es in den meisten Wissenschaften solche Fragen, die jedes Zeitalter sich von neuem vorlegen muß, wäre es auch nur, um die schon gegebene richtige Antwort mit eigener Einsicht anzunehmen.

---

[1] In der Hallischen Allg. Litt. Zeitung, No. 153, Junius 1818. Man vergleiche Graffs Schrift: „Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts notwendige Umwandlung der Schulen." Vergl. S. 44 der Einleitung. D. H.

Durch die gegenwärtigen Blätter wünsche ich demnach dazu mitzuwirken, daß die vielen würdigen Männer in Deutschland und Preußen, denen die Angelegenheiten der Erziehung am Herzen liegen, sich bewogen finden mögen, auch diesen Gegenstand in den Kreis ihrer gemeinsamen Beratungen und Diskussionen herein zu ziehen. Es ist in jedem Falle nützlich, die Angelegenheiten der Schulen einmal von einer neuen Seite zu betrachten; das dadurch veranlaßte Nachdenken wird gute Früchte bringen, wann, früher oder später, eine Zeit der ruhigen besonnenen Wirksamkeit zurückkehrt.

So sehr ich übrigens daran gewöhnt bin, mißverstanden zu werden; so würde es mir doch doppelt unangenehm sein, wenn dies jetzt begegnete, da ich nicht mit meinen eigenen, sondern mit einem fremden Gedanken beschäftigt bin, dessen Beleuchtung von mir in gutem Vertrauen ist verlangt worden. Sollte meine Schreibart zu weitläufig, die Darstellung zu lebhaft und der eines Sachwalters vielleicht zu ähnlich scheinen, so muß ich deshalb um Entschuldigung bitten. In der That bin ich weniger parteiisch, als man wohl geneigt sein mag zu glauben. Nicht bloß werde ich die Einwürfe gegen Herrn Graff, so viele ich deren voraussehe, aufrichtig angeben, sondern ich selbst habe Mühe und Zeit gebraucht, um mich durch die Zweifel herdurchzuarbeiten und über die Grenzen und Modifikationen Rechenschaft zu geben, welche meine Beistimmung bedingen würden. Allein auf der andern Seite giebt es auch Irrtümer zu bestreiten und Schranken des Vorurteils zu durchbrechen; eine Arbeit, die nicht allen gefallen kann.

Der Antrag des Herrn Regierungsrat Graff geht dahin, daß man das ganze bisherige Klassensystem der Schulen beiseite setze, gleichviel ob von stehenden oder von sogenannten parallelen Klassen die Rede sei.

Bevor er auseinandersetzt, was an die Stelle treten solle, bahnt er sich den Weg dahin durch Angabe einer Verbesserung, der sich das Klassensystem unterwerfen müßte, um wenigstens seine gröbsten Fehler abzulegen. Die Schulen sollten gerade so viele Klassen bekommen, als wie viele Jahre ihre gesamte Lehrzeit beträgt; alle Klassen sollten ihre Kursus zugleich anfangen und enden; neue Lehrlinge sollten nur in die unterste

Klasse und nur um die Zeit der beginnenden Kurse zugelassen werden.

Einiges von den Gründen dieser Forderung werden denkende Pädagogen auf den ersten Blick erraten. Allein hiermit nicht zufrieden, will Herr Graff alle Versetzungen aus einer Klasse in die andere ganz abgeschafft wissen. Der nämliche Lehrer, der zuerst die Schüler als kleine Knaben in Empfang nahm, dieser soll sie behalten, und zwar sie allein, ohne ihnen andere späterhin beizugesellen. Ohne Absatz und Unterbrechung soll er ihre ganze Bildung besorgen. Alljährlich sollen die schulfähigen Kinder gesammelt werden; es entstehen demnach viele Schulen nach und neben einander; der Lehrer, welcher zuerst anfing, wird auch zuerst fertig; alsdann beginnt er von neuem mit einem Häuflein kleiner Knaben, nachdem er soeben seine ausgebildeten erwachsenen Jünglinge entlassen hatte. Im folgenden Jahre wird ein anderer Lehrer fertig und fängt ebenso wieder von unten an; so drehen sich alle Lehrer in einem großen Kreise,[1] ohne daß einer von ihnen Oberlehrer oder Unterlehrer wäre. — Daß ein solcher Vorschlag für jetzt nur als Idee zu betrachten ist, an dessen Ausführung man gar nicht denken darf: dies werden vermutlich die meisten der schon wirklich angestellten ältern und höhern Lehrer gern bezeugen.

Was fehlt denn dem Klassensystem? Man kann durch folgenden Schluß antworten: es zerreißt den Faden des Unterrichts eben so oft, als der Schüler versetzt wird; nun muß aber der Unterricht ein Continuum sein; folglich taugt das Klassensystem nicht.

Beide Vordersätze dieses Schlusses bedürfen des Beweises. Für den ersten Satz kann man anführen, daß es unmöglich ist, die Lehrkurse der einzelnen Klassen so genau abzugrenzen, weder in Ansehung der Zeit, noch der Materien, noch der einzelnen Schüler, wenn man nämlich auf diese drei Punkte, wie sich's gebührt, zugleich Rücksicht nehmen will; — daß es eben deshalb unmöglich ist, die Kurse der einander zunächst folgenden Klassen genau aneinander zu passen; — und daß der Fehler

[1] Diese Einrichtung besteht heute an manchen Volksschulen als Durchführungssystem. Die Mängel und die Vorteile sind wiederholt in Zeitschriften und Broschüren erörtert worden. D. H.

noch viel größer wird, wenn, wie gewöhnlich, neue Schüler mitten in den Kursus der älteren eintreten und in dem Gemenge der ungleichartigen Lehrlinge die Planmäßigkeit der Beschäftigungen ganz verloren geht.

Der Beweis des zweiten Satzes beruht darauf, daß jedem Punkte der Bildung, den ein jeder Schüler erreicht hat, ein bestimmter nächstfolgender Punkt entspricht; daher, wenn man diesen nächsten nicht wirklich folgen läßt, der doppelte Fehler entsteht, daß an der vorhandenen Bildsamkeit etwas ungenutzt verloren geht, und daß der wirklich nachfolgende Unterricht nicht die ihm gebührende Empfänglichkeit des Schülers antrifft.

Hiermit habe ich fürs erste die Hauptpunkte, um welche sich die ganze Untersuchung dreht, summarisch anzeigen wollen.

Um aber meinem Vortrage so viel Klarheit als möglich zu geben, halte ich für zweckmäßig, mich zuerst in die Vorstellungen derer zu versetzen, welche dem Klassensystem zugethan sind. Diese haben etwas für sich anzuführen, welches, wenn es das Entscheidende wäre, die weitere Untersuchung überflüssig machen würde. Man wird mir wohl gestatten, hierbei anzunehmen, daß die Schule, von der wir reden, ein Gymnasium sei; denn was die Bürgerschulen anlangt, so erinnere ich mich, hie und da die Klage vernommen zu haben, daß man sich dabei nichts Bestimmtes denken könne.

Und was verlangt man denn von einem Gymnasium? — Ehemals: Latein; jetzt, etwas minder beschränkt: alte Sprachen und Mathematik. Wenn die Schule noch sonst etwas lehrt, so wird dies als leichter, und schon darum als Nebensache betrachtet.

Nun ist offenbar, daß in Sprachen und Mathematik die Übung und Fertigkeit des Lehrlings die Hauptsache ist; und wer das Klassensystem aus diesem Gesichtspunkte beurteilt, der kann nicht umhin, es höchst zweckmäßig zu finden.

Denken wir uns den Schüler, der eben auf eine neue Klasse versetzt wurde! Noch betrachtet er mit Schüchternheit seine ältern Genossen, ihre Schnelligkeit und Gewandtheit;[1]

[1] Zum Verständnis des Folgenden sei bemerkt, daß die Kursen der Gymnasien damals mehrjährig waren. Die Versetzungen fanden nicht gleichmäßig und gleichzeitig am Schlusse des Schuljahres statt. Auch während des Schuljahres kamen Versetzungen vor. D. H.

noch kann er dem Lehrer kaum folgen, denn er muß mühsam aus dem Grunde seiner Seele die einzelnen Gedanken hervorrufen, die hier eben so rasch vorüberrauschen, als sie leicht und sicher mit einander verknüpft werden. Aber nichts fördert die eigenen Versuche so sehr, als das Beispiel der Geübteren; der Rhythmus der geistigen Bewegungen teilt sich mit; im Streben zur Nachahmung wird jedes Hindernis bald bemerkt und bald gehoben; die Lücken in den Kenntnissen der Elemente füllen sich allmählich aus, wenn das Gefühl, es seien Lücken, erst geweckt ist; die Regeln zur Verknüpfung des Einzelnen werden geläufig, wenn alles, was man hört und sieht, sie in beständiger Anwendung versinnlicht. So hebt sich der Schüler, und man stärkt seinen Mut, indem man ihm seinen allmählich höhern Platz unter den Mitschülern anweist. Nach ein paar Jahren wird er wiederum versetzt; und weshalb? Hier findet sich für ihn kein Muster mehr; das Beispiel der Jüngern und Schwächern würde ihn rückwärts ziehen, wenn er ihm nachgäbe; sein Geist eilt vorwärts, während der Lehrer sich mit jenen beschäftigt. Also zeigt man ihm eine höhere Stufe in der nächsthöheren Klasse; seine Empfindungen sind die nämlichen wie vorhin, da er in die frühere einrückte; und warum die nämlichen? Weil immer das Nämliche von ihm gefordert wird, Wachstum an Fertigkeit, Überblick und Fülle des immer gleichartigen Wissens. Denn verschiedenartig kann man die Beschäftigungen der verschiedenen Klassen nicht nennen, wenn schon in der untern Cornelius Nepos, in den höhern Cäsar, Livius, Cicero gelesen werden; — es kommt ja nicht darauf an, (nämlich nach der Meinung der Schulmänner, die bloß Sprachen um der Sprachen willen lehren wollen,) daß diese Autoren etwas Verschiedenartiges vortragen; sondern es ist alles Latein, — oder noch besser, es ist alles alte Sprache; und Beschäftigung mit Lexikon und Grammatik, ob man nun den Homer oder den Horaz, den Sophokles oder den Terenz lese. Der Schüler befindet sich hier immer auf der gleichen Bahn, er fühlt nichts anderes beim Komiker wie beim Tragiker, bei der naiven wie bei der sentimentalen Poesie. Ebenso auch ist es gleichartig, (nämlich nach den Ansichten der Schulmänner, die bloß rechnen lehren wollen,) ob man nach der Regeldetri oder nach der Binomialformel rechne, ob man

den Weg eines Lichtstrahls oder einer Kanonenkugel bestimme; denn alles dasjenige, was berechnet wird, fällt in eine Klasse, in die große Klasse der Rechenexempel.

Wozu könnte hier eine Abgrenzung der Lehrkurse dienen? Was schadet es (so denken jene Schulmänner), wenn der Schüler, der in Sekunda die Odyssee anfängt, den Odysseus in der Cyklopenhöhle oder in der Unterwelt antrifft? Was geht ihn Odysseus an, was die Cyklopen und die Unterwelt? Er verachtet die alten Fabeln; aber er schätzt die neuen Formen, die sein früher gelerntes regelmäßiges Paradigma nunmehr bereichern. Und späterhin, was kümmert es ihn, ob Sokrates richtiger vom Xenophon oder vom Plato beschrieben wird? Darum ist es (in den Augen jener Schulmänner) auch erlaubt, einen platonischen Dialog in der Mitte anzufangen, wenn der neue Primaner zu solchen Mitschülern kommt, die eben im vorigen Halbjahre ihr Pensum nicht ganz zu Ende gebracht hatten. — Was aber die Kontinuität des Unterrichts anlangt, so ist diese wirklich vorhanden. Denn die Übung und Fertigkeit der Schüler wächst vom 8. bis 18. Jahre immer gerade fort; da man das einfache Gesetz befolgt, vom Leichteren zum Schwereren durch so viel Mittelglieder fortzuschreiten, als man nur finden kann. Ist nun dies alles (sprechen die Schulmänner) nicht vollkommen schön und gut? Hat nicht das Klassensystem das Verdienst, den steilen Weg, welchen der Schüler gehen soll, in eine möglichst bequeme Treppe verwandelt zu haben? Will man denn noch mehr Erleichterungsmittel? Soll die Jugend gar nicht angestrengt, soll ihr alles versüßt werden? Will man sie wohl gar durch den Inhalt der Autoren zerstreuen; da es vielmehr am besten wäre, wenn man Autoren finden könnte, die gar nichts enthielten; sowie eine abstrakte Rechnungsformel, von allen Anwendungen, um derenwillen sie gesucht und erfunden ist, entblößt, wirklich sehr glücklicherweise gar nichts berechnet!

Doch hier wird man mir eine Übertreibung vorwerfen. Unsere Schulmänner erklären ja allerdings den Inhalt der Autoren; sie zeigen ja wirklich die Anwendungen der Rechnungsformeln in zahlreichen Beispielen. — Glückliche Leute! Sie wohnen in einem warmen milden Klima, worin den Begriffen und Grundsätzen keine scharfen Dornen einer strengen Konsequenz

wachsen. Hier vertragen sich vielmehr die beiden Maximen freundlich mit einander; die eine: bei der Wahl der Autoren nicht auf den Inhalt zu sehen, sondern auf die Sprachformen; die andere: die Autoren wirklich ihrem Inhalte nach zu erklären, als ob in der That an dem Inhalte etwas gelegen wäre! Diese Schulmänner haben treffliche Gesellschaft an unsern Philosophen, die vor den Widersprüchen[1] in den ersten Erfahrungsbegriffen die Augen fest zudrücken, nach dem Beispiele jenes edlen Vogels, der den Kopf ins Gesträuch steckt, um seine Feinde nicht zu sehen. Die einen und die andern befolgen als gemeinschaftliche Richtschnur die goldene Regel: *Man muß es so genau nicht nehmen.*

Allein ich bin diesmal durch die Natur meines Gegenstandes gezwungen, es genau zu nehmen. Ich bin in der Notwendigkeit, meinen Lesern ein *Entweder, Oder* vorzulegen. *Entweder* sie räumen ein, der eigentliche Zweck des Schulunterrichts bestehe in Übungen und Fertigkeiten? Wohlan, dann läßt sich für das Klassensystem etwas sagen, und ich habe es gesagt; dies nämlich, daß die Einförmigkeit einer stets gleichartigen Übung sehr zweckmäßig durch Anlegung mehrerer Stufen unterbrochen wird, deren jede einen neuen Reiz der Nacheiferung an sich trägt. *Oder aber*, sie wollen den Gegenständen selbst, an welchen der Schüler sich übt, eine von der Beschaffenheit und Verschiedenartigkeit eben dieser Gegenstände abhängige, demnach verschiedenartige bildende Kraft beilegen? Dann haben wir der Mannigfaltigkeit schon mehr als genug; dann ist eine große und schwere Aufgabe vorhanden, dieses Mannigfaltige gehörig zusammenzufügen, um seine pädagogischen Wirkungen nicht etwa nur *gelegentlich* bei *diesem* und *jenem* Schüler, sondern bei *jedem*, *so weit es dessen Eigentümlichkeit zuläßt*, mit möglichster Gewißheit und Vollständigkeit zu erreichen; dann dürfen wir diese Aufgabe nicht durch Anlegung jener künstlichen Treppe, des Klassensystems, noch verwickelter machen, wenn nicht eine solche Treppe unmittelbar aus der Natur der Aufgabe folgt, — mit einem Worte, dann ist zu besorgen, daß Herr Graff gar bald gewonnen Spiel haben werde.

[1] Auf diese Widersprüche baut Herbart seine Philosophie auf. D. H.

Oder aber endlich: man will das eine bejahen und das andere nicht leugnen? Der Zweck der Schulen soll in Übungen und Fertigkeiten bestehen; aber es sollen doch auch die Schüler nicht bloß im Lateinischen, im Griechischen, in Rechenexempeln geübt werden, sondern nebenbei auch noch etwas von Vaterlandsliebe, etwas Sinn fürs Wahre, Schöne und Gute bekommen? — Vielleicht auch umgekehrt; man läßt die Erweckung der Neigungen fürs Wahre, Gute und Schöne für die Hauptsache gelten; aber auch die Fertigkeit in Sprachen und im Rechnen will man nicht entbehren; diese Nebensache soll jener Hauptsache zur Begleitung und Verzierung dienen. — Dagegen ist nun zwar nichts einzuwenden; allein wer auf solche Weise mehrere Zwecke verbindet, der muß sich allemal darauf gefaßt machen, daß eine bestimmte Unterordnung nötig sein werde, die den einen Zweck voranstelle und den andern nachsetze; sonst läuft man Gefahr, beide zugleich und einen über den andern zu verfehlen.

Und nun bin ich im stande, die Frage zu beantworten, warum so viele würdige und gelehrte Männer, die bisher das Schulwesen lenkten, die Fehler des Klassensystems übersehen konnten.

Diese Männer wollten ohne Zweifel das Beste; aber von jenen beiden Zwecken, deren einer dem andern muß untergeordnet werden, dachten sie den einen zwar deutlich, den andern hingegen nur dunkel; darum half es zu nichts, wenn sie auch wirklich den höchsten Zweck obenan stellten. Was das sei, Übung und Fertigkeit im Lateinischen und Griechischen und im Rechnen, davon hat jedermann einen sehr klaren Begriff; denn jeder hat es einmal empfunden, daß ein grammatikalischer Fehler in einem lateinischen Aufsatze dem Ohre und dem Auge weh thut, und daß eine verwickelte römische Periode denjenigen gar sehr in Verlegenheit setzt, der sich in ihre Konstruktion nicht zu finden weiß. Solche Übelstände werden in dem Augenblicke, wo sie vorkommen, als etwas ganz Unerträgliches gefühlt; und man entschließt sich auf der Stelle, die Jugend solle etwas so Häßliches und Schändliches durchaus vermeiden lernen, es möge nun kosten, was es wolle. Hingegen was das andere sei, das Wahre, Gute und Schöne? wie man es anzustellen habe, dafür den Sinn der Jugend zu wecken? wie das mit den Lehrmitteln

zusammenhänge, deren man nun einmal gewohnt ist, sich in den Schulen zu bedienen? — das führt auf weitaussehende Überlegungen, und darüber läßt sich so geschwind kein Entschluß fassen. Also bleibt es dabei, daß der Schulmann in dem Unterrichte der alten Sprachen *als Sprachen* konsequent fortfährt, und daß er darin weder gestört sein will, noch gestört wird, obgleich der Zweck, den er hier verfolgt, allerdings der untergeordnete ist, und er sich demnach von Rechtswegen gefaßt halten muß, in dieser seiner untergeordneten Thätigkeit wirklich gestört zu werden, falls sie nicht von selbst mit dem höhern Ziele zusammentrifft.

Da nun für diese Thätigkeit der meisten Schulmänner das Klassensystem bequem ist, so besteht es, und wird es ferner bestehen, erhaben über die Angriffe des Herrn Regierungsrat Graff und über die meinigen. Denn die gelehrten Kenntnisse gleichen dem Gelde; sie glänzen und nützen, das ist klar; was aber über die Regeln des Gebrauchs und über die Bedingungen ihres Erwerbs zu sagen ist, das dehnt sich in die Länge und wird verschoben auf künftiges Nachdenken. Unsere Gelehrsamkeit haben wir übrigens alle in Tertia und Sekunda und Prima gegründet; schon darum muß es bis zu ewigen Zeiten eine Tertia, Sekunda und Prima geben!

—

So gewiß nun alles bleiben wird, wie es ist: so verfolge ich dennoch meinen Vorsatz, Herrn Graffs Verbesserungsplan, dessen negative Seite ich vorgezeigt habe, jetzt auch von der positiven zu beleuchten; demnach dasjenige in Betracht zu ziehen, was er an die Stelle des von ihm Verworfenen setzen will.

Soll es ja Klassen geben (behauptet er), so müssen deren so viele sein, als der Unterrichtsjahre, worauf die Anstalt berechnet ist; und *alle Jahre müssen die sämtlichen Schüler in die nächsthöhere Klasse fortrücken*. „Wie ist das möglich?“ fragt man; „die Schüler sind ja ungleich und können nicht alle zugleich ihren Standpunkt wechseln?“ Herr Graff antwortet: der Lehrer muß die Schüler so bearbeiten, daß sie gleichmäßig fortschreiten; wenn aber dieses nicht angeht (und in den kleineren Abschnitten der Unterrichtszeit ist es in der That nicht zu verlangen), so liegt eben darin der Beweis, daß

das Klassensystem unverbesserlich verkehrt ist, und daß man es gänzlich aufgeben muß.

Man wird schon hieraus den Gang des Schlusses im allgemeinen erkennen. Herr Graff will die Schulklassen nur unter gewissen Bedingungen fortdauern lassen; diese Bedingungen aber erklärt er selbst für unmöglich; und daraus ergiebt sich ihm die Folgerung, daß eine ganz andere Einrichtung notwendig sei.

Aber welches sind denn die Gründe jener Bedingungen, deren Erfüllung in der bisherigen Form unserer Schulen ein unübersteigliches Hindernis antreffen soll? Natürlich müssen wir erst die Gültigkeit dieser Gründe untersuchen; und alsdann, falls wir sie richtig finden, weiter überlegen, ob denn wirklich die Schulen in ihrer Klassenabteilung fähig seien, das zu leisten, was gefordert wird.

In Ansehung des ersten dieser zwei Punkte bin ich mit Herrn Graff ganz einverstanden; was aber den zweiten anlangt, so sage ich voraus, daß ich nicht ganz unbedingt beistimme; daß ich vielmehr eben da, wo er unmögliche Bedingungen aufzustellen glaubt, Andeutungen finde, die zu einer leichtern, wenn schon nicht ganz durchgreifenden Verbesserung führen können; und die man eben darum nicht verschmähen muß, weil zu einer so großen Veränderung, wie Herr Graff sie fordert, sich wohl noch lange niemand entschließen möchte. Zwar will ich nicht halbe Maßregeln empfehlen; aber da ich weiß, wie schwer es ist, in der öffentlichen Erziehung auch nur das Mindeste zu verbessern, so ist mir jeder kleinste Fortschritt schon willkommen, wäre er auch nur das nächste Mittel, um das Bedürfnis dessen, was sich eigentlich gebührt, stärker und allgemeiner fühlbar zu machen.

Jetzt zur Sache! Der Zweck des Unterrichts, sagt Herr Graff, ist: Erzeugung eines zur Vielseitigkeit der Bildung und zur Festsetzung des Charakters notwendigen, gleichschwebenden Interesse. Hier befinde ich mich auf meinem eigenen, heimischen Boden; denn es ist offenbar, daß diese Bestimmungen aus meiner Pädagogik genommen sind. Es ist aber auch eben so offenbar, daß Herr Graff meine Principien ernstlich und redlich durchdacht und

angewandt, daß er also dieselben nicht für bloße Einfälle gehalten hat, dergleichen sich jeder nach Belieben ausſinnen kann, um sich eigner Grundsätze zu rühmen; sondern für an sich wahre, also von meiner Individualität unabhängige, und für brauchbare, das Ganze des Unterrichts wirkliche tragende und genau bestimmende Principien; mit einem Worte, daß er ihnen den wissenschaftlichen Charakter zugestanden hat, auf den sie in der That Anspruch machen. Da nun derselbe gerade von diesen nämlichen Principien die Gründe der Forderungen hernimmt, welche er an die Schulen macht, und um derenwillen er seine Umwandlung dieser letztern vorgeschlagen hat: so werde ich mich nicht von meinem Gegenstande entfernen, wenn ich hier den angegebenen Zweck des Unterrichts ein wenig zergliedere.

Was also der Unterricht hervorbringen soll, das ist:[1]

Erstlich: Interesse,
und zwar mannigfaltiges Interesse.
Dieses Interesse aber soll ferner sein:
gleichschwebend;
denn es wird in ihm gesucht
vielseitige Bildung,
und es soll aus ihm hervorgehen
Festigkeit des (moralischen) Charakters.

Da nun von allem diesen schon in meiner Pädagogik gesprochen ist, — wo überdies die Angabe der Mannigfaltigkeit des Interesse zu finden ist; daß es nämlich in folgende Klassen zerfalle:

Interesse

der Erkenntnis:	der Teilnahme:
empirisches,	sympathetisches,
spekulatives,	gesellschaftliches,
ästhetisches;	religiöses;

da auch der Begriff des Interesse nach seinen psychologischen Bestimmungen, besonders in Ansehung der Aufmerksamkeit, als der ersten Stufe desselben, in meiner Psychologie[2] näher erwogen ist:

---

[1] Vergleiche zum Folgenden: Allgemeine Pädagogik, die bezgl. Kapitel im 1. und 2. Buche. Desgl. im Umriß päd. Vorlesungen. D. H.

[2] Lehrbuch der Psychologie § 213, und dort angeführte Aufsätze im Königsberger Archiv. Der genannte Paragraph der Psychologie muß aber im Zusammenhange dessen, was vorhergeht und nachfolgt, gelesen werden.

so kann ich mich hier damit begnügen, die eben einzeln hingestellten Punkte durch einige Gegensätze zu erläutern, die sich mir zunächst darbieten.

Es ist zwar eine bekannte pädagogische Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er vorträgt, zu interessieren. Allein diese Vorschrift wird gewöhnlich in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse aber das Mittel. Dieses Verhältnis nun kehre ich um.

Das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren. Um diesen Unterschied recht deutlich einzusehen, betrachte man ein paar ungleiche Methoden, Griechisch zu lehren, die freilich nur ein Beispiel sind, das aber anstatt aller andern dienen kann. Gedike[1] schrieb unter mehreren Chrestomathieen auch eine griechische; und er suchte darin recht viel Interessantes zusammenzubringen, drollige Erzählungen, Fabeln, kleine historische Bruchstücke; nichts Großes und Ganzes. Ich dagegen las vor zwanzig Jahren mit acht- und neunjährigen Knaben die Odyssee; und ich lasse sie jetzt fortwährend in den mir anvertrauten pädagogischen Seminarien mit Kindern desselben Alters lesen, die zuvor auch nicht den kleinsten Satz im Griechischen hatten erklären hören. Natürlicherweise sind nun die ersten Zeilen in Gedikes Chrestomathie weit interessanter für die kleinen Anfänger, als die ersten Verse des Homer; und überdies sind die Knaben, welchen Gedike seine Chrestomathie bestimmte, wohl ungefähr in dem Alter, wie diejenigen, welche bei mir schon die ganze griechische Odyssee durchgelesen haben. Es scheint also, als hätte jener weit besser dafür gesorgt als ich, daß der Unterricht in der genannten Sprache interessant sein möge. Allein der Unterschied liegt in dem Interesse, was die Lektüre zurückläßt. Homer erregt die Aufmerksamkeit ganz allmählich; er treibt sie immer höher; er bringt am Ende eine solche Spannung in dem kindlichen Gemüte hervor, wie man sie nur von irgend

[1] Gedike (1755—1813) wirkte in Berlin seit 1779 als Direktor des Friedrichswerder und seit 1793 als Direktor des Berlin-Kölnischen Gymnasiums. Er begünstigte das Fachsystem und verfaßte eine Reihe von Chrestomathieen. D. H.

einem Buche in der Welt erwarten kann; und von dieser Spannung bleibt fortdauernd ein großer Eindruck zurück, mit welchem späterhin alle Eindrücke der ganzen alten Geschichte und Litteratur verschmelzen. Gedikes Chrestomathie ist vergessen, wenn sie durchgearbeitet ist; was von ihr bleibt, das sind, gemäß der Absicht des Verfassers, Vokabeln und grammatische Formen. Mit andern Chrestomathieen verhält es sich ebenso.

Zweitens: das Interesse soll mannigfaltig sein. Dazu ist gar nicht nötig, mancherlei in den Schulen zu treiben. Zuweilen ist einerlei hinreichend, um die sämtlichen sechs Klassen des Interesse mit kräftiger Nahrung zu versehen; in solchem Falle liegt dann aber auch eben hierin der entscheidende Grund, weshalb ein Lehrgegenstand von dieser Kraft als ein ganz vorzügliches pädagogisches Hilfsmittel muß betrachtet und benutzt werden. Das vorhergehende Beispiel läßt sich auch hier gebrauchen. Die Odyssee erzählt eine lange, bunte Geschichte; sie weckt also das empirische Interesse. Sie zeigt allerlei Menschen in Wirkung und Gegenwirkung; dadurch reizt sie zu einer Reflexion über den Zusammenhang der Ursachen und Folgen in der menschlichen Gesellschaft, und diese Reflexion ist der Anfang der Spekulationen des pragmatischen Historikers. Sie ist ein Gedicht und zwar ein klassisches Gedicht; und obgleich sie als solches von Kindern keineswegs vollständig aufgefaßt wird, sondern eben in dieser Rücksicht in spätern Jahren noch einmal mit ganz andern Augen will gelesen sein, so umringt sie dennoch den kindlichen Geist mit den allergünstigsten Gelegenheiten, um sich, so weit seine Anlage reicht, in ästhetischer Hinsicht zu entwickeln. Sie schildert menschliche Leiden und Freuden und zwar dem allergrößten Teile nach so, daß schon der kleine Knabe, ja dieser eigentlich am allermeisten, damit sympathisieren kann. Sie zeigt gesellschaftliches Wohl und Wehe, bürgerliche Ordnung und Unordnung; sie erregt hierdurch das gesellschaftliche Streben, welches sich späterhin zum Gemeinsinn ausbilden soll. Endlich zeigt sie den Menschen unterworfen einer höhern, göttlichen Gewalt; sie leitet also zur religiösen Demut, obgleich sie nicht solche Gottheiten aufstellt, denen heutiges Tages auch nur das Kind zu huldigen in Versuchung geraten könnte. — Dies alles zusammengenommen ist nun nicht bloß eine vollständige Induktion,

woraus folgt, daß die Odyssee ein höchst vortreffliches Bildungsmittel sei: sondern es ist auch hiermit ein vollkommen zureichendes Beispiel gegeben, welche Mannigfaltigkeit, welche Art von Vielseitigkeit gefordert werde, indem vom vielseitigen Interesse die Rede ist.

Drittens: das Interesse soll gleichschwebend sein. Das heißt, in allen jenen sechs Klassen soll es gleich stark sein, ohne Hervorragung in einer vor den andern. Als Beispiel können wir zwar noch einmal das Obige anwenden, aber jetzt in entgegengesetzter Richtung. Dem empirischen Interesse würde die Odyssee, wenn sie allein auf den Lehrling wirkte, keine hinreichende Nahrung geben, denn sie mischt Wahrheit und Dichtung; den echten Beobachtungsgeist, der die Thatsachen rein und unverfälscht verlangen soll, übe demnach Naturgeschichte und Erdbeschreibung; diese beiden Wissenschaften hat man in eben der Periode anzufangen, in welcher die Odyssee gelesen wird. Das spekulative Interesse würde auf eine zu beschränkte Weise und zu schwach durch jenes Werk angeregt werden; also nehme man Rechnungen und Anschauungsübungen zu Hilfe. Das religiöse Interesse würde durch Darstellung des griechischen Altertums nicht auf den rechten Punkt hingeführt werden; also sind neben der Odyssee und insbesondere schon vorher, die bekannten religiösen Lehren und Übungen, deren sich jede gute Erziehung zu bedienen pflegt, durchaus notwendig. Hingegen dem ästhetischen, sympathetischen und gesellschaftlichen Interesse genügt nicht nur die Odyssee in der Zeit, da sie mit Knaben gelesen wird,[1] sondern sie allein würde diese Interessen um ein Merkliches zu stark und außer dem rechten Verhältnisse aufreizen.

Viertens: in dem gleichschwebenden Interesse hat die vielseitige Bildung ihren Sitz. Diese vielseitige Bildung besteht nicht darin, daß ein Mensch die Welt durchlaufen sei oder sie umschifft habe; er könnte ihrer müde sein; und der Ekel an allen Dingen und Beschäftigungen, der Spleen, ist gerade diejenige Verdorbenheit, welche der Bildung, diejenige Abspannung,

[1] Nämlich wenn dieses die rechte Zeit ist; denn späterhin nach dem elften oder zwölften Jahre, ist keine bedeutende, tief eingreifende Wirkung mehr von jenem Werke zu erwarten. Fürs spätere Alter ist Homer bloß ein alter Dichter.

welche dem Interesse direkt und als äußerstes Gegenteil zuwiderläuft. Die Gesundheit des geistigen Lebens erfordert Ruhe und Reizbarkeit; beides zugleich aber liegt eben in dem Interesse; und je mannigfaltiger und beharrlicher dieses, um desto größer ist die Summe des geistigen Lebens. Wer etwas anderes unter dem Worte Bildung versteht, der mag seinen Sprachgebrauch behalten; aber seine Gedanken müssen aus der Pädagogik wegbleiben. Heißt ihm Bilden so viel als Zustutzen, Abglätten, so fehlt er gegen den Zweck der Erziehung; denkt er sich darunter eine Entwickelung sogenannter Seelenkräfte oder Seelenvermögen, so betrügt er sich selbst um die Mittel, die zum Zwecke führen können. Doch hierüber muß ich auf Philosophie und Psychologie lediglich verweisen.

Fünftens: aus dem vielseitigen Interesse soll die Festigkeit des moralischen Charakters hervorgehen. Hiebei muß man zuerst erwägen, daß unter allen Arten von Charakteren der moralische gerade am meisten Mühe und Schwierigkeiten findet, um zur Festigkeit zu gelangen. Denn er darf sich nicht, wie der Charakter des Ehrgeizigen oder des Eigennützigen, an irgend welche bestimmte Güter hängen; nicht einmal die Gottheit darf er an sein Herz drücken wollen, wie wenn sie ein Gegenstand wäre, den er zu sich herunterziehen könnte, die gewöhnliche Täuschung aller Schwärmer! Sondern ohne Gegenstand, ohne irgend einen einzelnen Haltungspunkt, — ohne eine Materie des Begehrungsvermögens, würde Kant sagen, — soll er sich zu halten im stande sein. Nun aber sind die praktischen Ideen allein zu einfach und die Begriffe, welche dabei vorausgesetzt werden, zu abstrakt, um dem Willen einen starken Sporn zu geben; in irgend einer Verkörperung, in einer für sie selbst zufälligen Einkleidung, erscheinen sie allemal dem, welchen ein edler Enthusiasmus zum angestrengten Handeln begeistert. Allein hiermit ist sogleich die Gefahr der Verunreinigung des moralischen Wollens vorhanden, denn es kann begegnen, daß die Verfolgung eines schönen Zweckes nur durch häßliche Mittel herdurchgehen könnte, also der Zweck aufgegeben werden muß; es kann sich auch ereignen, daß Umstände den Zweck ganz unerreichbar machen, und der Mensch, der alles an diesen Zweck setzte, jetzt einen unheilbaren Schmerz empfindet, der ihn umbringt, wofern er ihm nicht durch andere

Beschäftigungen zu entfliehen vermag. Gesetzt also, es trete eine Pflicht oder Notwendigkeit ein, von dem bisher mit ganzer Seele verfolgten Ziele abzulassen: woher soll nun die psychologische Möglichkeit kommen, daß die geistige Gesundheit hintennach noch fortdauere? Hierzu ist das vielseitige Interesse die unerläßliche Bedingung. Dieses gleicht einer fruchtbaren Erde, welche reich ist an Keimen, Wurzeln und Samen; sodaß immerhin die Vegetation auf der Oberfläche einmal zerstört werden darf, indem alsdann bald ein neues Grün die leergewordene Stelle einnehmen wird. Auch ohne eine solche Zerstörung und Wiederherstellung ist das vielseitige Interesse der Schutz des Enthusiasmus gegen Überspannung und die Quelle der Besonnenheit mitten in der Begeisterung. Und ganz allgemein: die Vielseitigkeit des Interesse macht es möglich, daß der Mensch in seinem moralischen Wollen zwar die äußeren Gegenstände mit aller Energie ergreife und behandele, aber sie dennoch, insofern sie nur äußere, einzelne Gegenstände sind, als zufällig erkenne, sich ihren Wechsel gefallen lasse, sich ihnen nicht hingebe, sondern darüber erhaben bleibe oder sich wenigstens im Notfall über sie zu erheben wisse.

Hier mag nun der Leser verweilen und prüfen, so lange er es für sich nötig findet. Wenn er fertig ist, lade ich ihn ein, folgenden Weg mit mir weiter zu gehen.

Wir wollen erst suchen, uns eine ungefähre Vorstellung davon zu machen, was wohl in einer Schule zu thun sein möge, um den beschriebenen Zweck des Unterrichts zu erreichen; — nur eine ungefähre Vorstellung, weil wir bloß zu wissen wünschen, ob wohl das Klassensystem sich so, wie es jetzt ist, damit vertrage. Dabei wird uns von selbst der obige Schluß wieder einfallen:

Das Klassensystem zerreißt den Faden des Unterrichts bei jeder Versetzung.

Nun muß aber der Unterricht ein Kontinuum sein.

Folglich taugt das Klassensystem nicht.

Diesen Schluß nebst seinen Beweisen können wir uns jetzt vollständiger als vorhin überlegen; denn wir haben nunmehr den Zweck des Unterrichts in seinen positiven Grundbestimmungen vor Augen; und es wird sich also nun besser davon

sprechen lassen; was das für ein Faden und für ein Kontinuum sei, dessen der Schluß erwähnt.

Alsdann weiter werden wir jener unmöglichen Bedingungen uns erinnern, die Herr Graff den Schulen vorzuschreiben und doch vorschreiben zu müssen glaubt, falls die Klassenform derselben fortbestehen solle. Ich werde zu zeigen suchen, daß diese Bedingungen wohl zum Teil erfüllt werden können, und daß schon hiermit eine nicht zu verachtende Verbesserung würde erreicht sein.

Also zuerst: wie sieht ungefähr eine Schule inwendig aus, die sich den beschriebenen Zweck des Unterrichts gesetzt hat?

Sie ist unaufhörlich beschäftigt, für alle vorgenannten Klassen des Interesse gleichmäßig zu sorgen.

In dieser Bestimmung ihrer Thätigkeit liegt nichts Successives. Was ist denn das Fortschreitende dieser Thätigkeit? Warum wird mit den Schülern nicht in jedem Jahre dasselbe getrieben wie im vorigen Jahre; und nicht an jedem Tage dasselbe wie am vorigen Tage?

Die Antwort ist ganz einfach. Das Interesse verzehrt gleichsam seine Gegenstände. Wer den Homer liest, der schlägt ein Blatt nach dem andern um; denn was er schon gelesen hat, das würde ihn im nächsten Augenblicke nicht mehr interessieren; er will nun weiter; er will gerade das jetzo lesen, was die Erwartungen befriedigen kann, welche das Vorhergehende in ihm erregt hat.

So liest er eine Seite nach der andern; eben darum einen Gesang nach dem andern; und wieder aus dem nämlichen Grunde folgt auf die Odyssee die Erzählung der griechischen Geschichte, die Lesung des Herodot, des Xenophon u. s. w.

In jedem Augenblicke hat die Seele des Schülers eine gewisse Richtung vorwärts, und eine gewisse Geschwindigkeit in eben dieser Richtung; das ist die Wirkung des bis zu diesem Augenblicke gegebenen Unterrichts; und das ist die Weisung an den Lehrer, wohin und wie geschwind er nun weiter gehen müsse.

So entsteht jener Faden und jene Kontinuität des Unterrichts, wovon vorhin die Rede war. Es ist die stetige Vergrößerung des Kreises, worin ein und das nämliche Interesse

seine Gegenstände antrifft. Eine ganz andere Kontinuität als die der fortschreitenden Übung und Fertigkeit, deren gleichfalls oben schon Erwähnung gethan ist. Diese letztere geht vom Leichtern zum Schwerern; aber unsere Kontinuität des sich erweiternden Interesse kümmert sich nicht gar viel um das, was man leicht und schwer nennt. Und was sollen auch diese Worte für den Schüler eigentlich bedeuten? Wenn er allein und ohne Hilfe arbeitet, dann wird ihm manches sehr schwer, was durch ein einziges Wort des Lehrers faßlich und handlich werden könnte; und umgekehrt, da in der Regel der Lehrer ihm hilft, (wenigstens in den früheren Jahren, wo das Allein-Arbeiten eine schiefe Richtung nehmen würde,) so ist durch die Kunst des Unterrichts alles leicht, wenn es nur erst interessiert. Oder ist einmal eine recht fühlbare Anstrengung nötig, so ist eben diese Anstrengung stärkend und gesund, unter der Bedingung, daß sie aus dem Interesse hervorgehe. Denn sonst geht es freilich mit der geistigen Gymnastik um nichts besser als mit den Abhärtungen des Leibes, die man vor einer Reihe von Jahren empfahl, als die kleinen Kinder sollten in Schnee und Eis gebadet werden ohne Rücksicht auf ihre Konstitution. —

Sehen wir indessen etwas genauer nach: so findet sich nicht bloß ein Faden des Unterrichts, der kontinuierlich fortgesponnen sein will, sondern es finden sich mehrere solche Fäden neben einander. Denn man soll eine Mehrheit von Interessen anerkennen; und man kann die Pflege dieser Interessen selten oder nie einem Lehrgegenstande allein anvertrauen. Mehrere Autoren müssen zugleich gelesen, mehrere Wissenschaften zugleich vorgetragen, mehrere Künste zugleich geübt werden. Das giebt mehrere Lehrfäden; und diese können nicht alle zugleich anfangen und enden; sondern ein Gegenstand beschäftigt länger, ein anderer kürzer. Während also ein Unterricht noch in vollem Gange ist, bricht ein anderer ab, und umgekehrt. Keins der Interessen aber darf jemals abbrechen; also muß da, wo ein Lehrgegenstand beiseite gelegt wird, sogleich ein anderer seine Stelle einnehmen; gerade so wie in den Winterabenden das Zimmer niemals dunkel werden darf, und folglich, wenn eine Kerze abgebrannt ist, sogleich die andere muß angezündet werden.

Wann ist denn nun wohl ein Augenblick zu erwarten, da man einen Schüler füglich von einer Klasse auf die andere

versetzen könnte? Sind etwa jemals in einem bestimmten Augenblicke die sämtlichen Beschäftigungen mit allen Lehrgegenständen auf der einen Klasse zugleich am Ende? Und fangen in demselben Zeitpunkte die sämtlichen Beschäftigungen mit allen Lehrgegenständen auf der andern Klasse zugleich von vorn an? — Nein! sondern der Schüler war es schon müde, auf der vorigen Klasse zu sitzen, — *der größte Teil seiner Interessen war abgespannt*; und es kommt ihm auf der folgenden Klasse das meiste neu und fremd vor, — *das Interesse kann nicht sogleich wieder seine rechte Intensität gewinnen*. Also nur in der Mitte der Zeit, die der Schüler auf einer Klasse zubringt, arbeitet er mit voller Liebe für seinen Gegenstand —? Wenn das wirklich geschieht, so müssen wir Glück dazu wünschen; denn, die Wahrheit zu sagen, das Interesse ist bis jetzt überhaupt nicht die Richtschnur, nach der die Schulmänner zu Werke zu gehen pflegen.

Aber es ist Herrn Graffs Richtschnur und die meinige. Der Leser sieht also nun hoffentlich ganz deutlich, warum wir beide gemeinschaftlich das Klassensystem, wenigstens so wie es bisher gebräuchlich ist, zu mißbilligen genötigt sind. Aus unsern positiven Grundsätzen über den Zweck des Unterrichts folgt eben so offenbar, daß hier eine Veränderung vorgehen müsse, wie aus dem positiven Grundsatze der Gegenpartei, wonach Übung und Fertigkeit (in alten Sprachen, in der Mathematik,) die Hauptsache ist, sich's ergiebt, daß man das Klassensystem als eine vortreffliche Einrichtung beibehalten soll.

Namentlich bin ich, den Herr Regierungsrat Graff aufgefordert hat, über diese Sache zu denken und zu sprechen, gezwungen, zur Steuer der Wahrheit das Bekenntnis abzulegen, daß aus meinen pädagogischen Grundsätzen keine andere *direkte* Folgerung abzuleiten möglich ist, als eben die Lehre des Herrn Graff. Ist einmal ein Schüler in einer gewissen Klasse recht so, wie er darin sein soll: so muß er in derselben Klasse bleiben; es ist gar nicht abzusehen, wie er herauskommen sollte. Denn der Unterricht in dieser Klasse muß notwendig ebenso geschwind vorwärts gehen wie der Schüler; folglich erhöhet diese Klasse sich selbst fortwährend; war sie vor einem Jahre, was wir Tertia nennen, so ist sie nun bald Sekunda; nach einiger Zeit wird sie es ganz sein; und noch späterhin verwandelt

sie sich in Prima. Wenn aber eine Klasse immerfort sich selbst gleich bleibt, während ihre Schüler fortrücken, so ist sie ein pädagogisches Unding; sie reißt anfangs gewaltsam an dem jungen Menschen, damit er geschwinder gehen soll als er kann; und kommt nun endlich der glückliche Augenblick, wo diese Gewalt aufhört, so fängt sogleich die entgegengesetzte an; der Schüler strebt und eilt, die Klasse zieht rückwärts, sie hemmt und bindet! Wie kann denn da ein Interesse gedeihen? — Und diese Verkehrtheit wiederholt sich sechs bis siebenmal von Sexta bis Prima! Dadurch muß sich ein so ungeheuerer Fehler gegen alle pädagogischen Regeln während der sämtlichen Schulzeit anhäufen, daß man kaum noch einen Maßstab für ihn finden, vielweniger also ihn als geringfügig vernachlässigen kann. — Die Mechanik der Körperwelt fordert für jede große Maschine, die fortwährend wirken soll, einen gleichförmigen Schwung; einen Beharrungsstand; und wo die bewegenden Kräfte stoßweise wirken, da bringt man Schwungräder an, weil sonst das Werk schlottert, weil die Teile einander zerschlagen und zerreiben (ungefähr so wie das Klassensystem die Schulmänner noch mehr wie die Schüler zu zerreiben pflegt). Wenn man nun einmal eine Maschine nach dem Muster des Klassensystems bauen wollte, — worin die Kraft auf die Last abwechselnd so heftig und so schwach wirkte, daß im ersten Falle eine große Reibung unnützerweise entstünde, und im zweiten die Last beinahe ganz zum Stillstande käme, sodaß sie von vorn an wieder in Bewegung müßte gesetzt werden: — was möchte doch ein guter Mechanikus zu einer solchen Maschine sagen!

Aber wie geht es denn zu, daß die Klassen auf einem Punkte stehen bleiben, — daß Tertia immer Tertia, Sekunda immer Sekunda ist, — während die Schüler doch fortrücken? Hier sollte man denken, müßte das Verhältnis der Kraft zur Last sich umkehren; sodaß, wenn die Klassen aufhörten, die Schüler zu bilden, diese nun ihrerseits jene mit sich fortziehen würden, und alsdann könnte etwas so Unnatürliches, vorwärts gehende Schüler in stehenden Klassen, gar nicht existieren. — Die gemeine Erfahrung zeigt die Lösung dieses Rätsels. Jeder Lehrer in einer Klasse fühlt sich nach entgegengesetzten Richtungen gezogen. Die eine Hälfte reift allmählich zur

Versetzung, das heißt, sie wirkt so auf den Lehrer, daß er gern ebenso allmählich den Unterricht steigern möchte. Die andere Hälfte aber besteht aus einem jungen Anwuchs, der sich zur Unzeit, nämlich ehe der Lehrer mit jenen fertig war, eingefunden hat; — und hier liegt die Wurzel des Übels. Die Klasse ist nicht verschlossen gehalten worden; immer neue Anfänger haben Zutritt gesucht und erhalten; darum steht der Lehrer wie im Krahne; er steigt wohl, aber er kommt nie von der Stelle.

Nun ist freilich wahr, daß man den Anfängern leisten mußte, was sie verlangten. Unterricht suchten sie, und den müssen sie finden. Aber stören sollen sie gleichwohl nicht das Werk, was schon in vollem Gange ist. Was ist nun zu thun? Der Lehrer, der jene ältern, schon fortgeschrittenen Schüler, mit ihnen fortschreitend, unterrichtet, kann sich auf die Neulinge nicht einlassen, — also müssen sie einen andern Lehrer haben. Ein anderer muß mit ihnen von vorn anfangen; er muß sich geradeso auf der nämlichen Bahn in Bewegung setzen, wie früherhin jener erste Lehrer es auch gethan hat. Diese beiden durchlaufen nun einerlei Weg nach einerlei Regel; sie können also nie zusammentreffen, sondern der vordere wird immer ungefähr den Vorsprung behalten, den er hatte, als der zweite anfing. Weil aber immer neue Jugend, lernlustig und lehrbedürftig, anwächst, so muß dem zweiten Lehrer bald ein dritter, dem dritten bald ein vierter folgen; und so fort — bis der, welcher zuerst anfing, mit seinen Lehrlingen fertig ist und wiederum die jüngsten Schüler aufnehmen kann, wodurch er nunmehr der hinterste von allen wird, die auf dieser Linie sich bewegen.

Das ist eben der Plan des Herrn Graff; und jetzt mag der Leser bemerken, was mir begegnet ist, während ich schrieb. Die Natur der Sache hat mich wider meinen Vorsatz früher, als ich wollte, auf diesen Plan, als auf den einzig natürlichen, geführt und beinahe getrieben. Meine Absicht war anders. Von dem Klassensystem gedachte ich so viel zu retten als möglich; darum kündigte ich an, ich würde zeigen, daß gewisse Bedingungen, unter denen Herr Graff die Klassen allenfalls wollte bestehen lassen, sich wohl noch erfüllen ließen, obgleich er das Gegenteil annimmt, und deshalb die Klassen für ganz verwerflich hält. Auch jetzt noch habe ich zwar nicht vergessen,

was ich sagen wollte; sondern nur gutwillig einem Zuge nachgegeben, von dem ich wünschte, daß auch der Leser ihn empfinden möge. Mein eigentliches Gutachten jedoch ist noch nicht abgegeben. Erst müssen nun die Einwürfe erwogen werden, die gegen den Plan erhoben werden können; denn man muß ja eine solche Sache von allen Seiten besehen, ehe man darüber einen Ausspruch wagt. Und da wird sich's denn schon finden, warum man Ursache hat, das Klassensystem unter gewissen Umständen und Modifikationen beizubehalten.

Die Einwürfe zerfallen, so viel ich einsehe, in drei Klassen, und lassen sich durch eben so viele Fragen andeuten, nämlich durch folgende:

Auf wem soll das Zutrauen ruhen, dessen die Lehranstalt bedarf?

Wie können die Lehrer das leisten, was von ihnen verlangt wird?

Wie kann man den Schülern das ersetzen, was ihnen das Klassensystem darbietet?

Eine vierte Bedenklichkeit, die einen Zusatz zu Graffs Plane erfordert, werde ich abgesondert in Erwägung ziehen.

Der erste Einwurf begreift mehrere unter sich; denn eine Lehranstalt bedarf, in der That! des Zutrauens von vielen verschiedenen Seiten. Eine Behörde muß sich entschließen, sie zu stiften oder doch zu dulden; ein Publikum muß sie benutzen; eine Menge von Beobachtern muß sie günstig beurteilen; die Lehrer müssen als Kollegen, ungeachtet ihres Wettstreites, in Freundschaft leben; die Schüler selbst müssen ihren Lehrern vertrauen. Darum mag kaum irgend eine Wirksamkeit in der Welt so abhängig sein, als die pädagogische; auch nützt es nichts, sich diese Abhängigkeit verhehlen zu wollen.

Wenn nun eine Behörde die ihr untergeordnete Schule mit prüfendem Auge betrachtet: so setzt sie als bekannt voraus, jeder einzelne Lehrer habe seine Mängel und Fehler; sie untersucht aber die Zusammenwirkung aller in ihrem kollegialischen Verhältnis, und da faßt sie die Hoffnung, was einer verfehle, werde der andere vergüten; wo einer sich übereilen möchte, werde die Mehrheit ihn überstimmen; wo einer nicht Autorität

besitze, da werde die Gesamtheit auftreten, und das Gewicht einer moralischen Person fühlen lassen, welches allemal größer ist, wie das des Einzelnen. Das Vertrauen der Behörde mag nun immerhin vorzugsweise dem Direktor oder einigen ausgezeichneten Lehrern gewidmet sein; so ist doch dies nur ein Vorzug einer Person vor der andern; aber das Vertrauen gegen das Ganze ist noch etwas anderes als die Summe des den Einzelnen gewidmeten Vertrauens; es ruhet großenteils auf der Form ihrer Verbindung zum Ganzen; auf der Innigkeit ihrer Zusammenwirkung; auf der Gemeinschaft ihrer Beratungen; ja selbst darauf, daß jeder Einzelne wisse, er allein vermöge nichts ohne die übrigen, und er würde verloren sein, wenn er irgend etwas nach seiner bloßen Privatmeinung gegen den Geist des Ganzen unternehmen wollte. Hierin gerade findet die Behörde die Bürgschaft, daß die Schule, wenn man auch eine Zeitlang das Auge von ihr wende, doch im alten, vorgezeichneten Geleise bleiben werde.

Kann denn eine Schule nach Graffs Idee auch eine solche Bürgschaft stellen? In ihr ist das Band unter den Kollegen beinahe aufgelöst. Jeder Lehrer macht alles von Anfang bis zu Ende allein; keiner kennt die Schüler des andern, keiner hat Beruf, auf des andern Werk zu achten; jeder wird sich hüten, den übrigen zu nahe zu kommen, denn die Frage: Was kümmert's dich? droht ihm seine Neugierde zu verleiten. Graff selbst redet von mehreren Schulen in einer Anstalt. Er verlangt nun zwar für diese einen Direktor. Aber gesetzt, es fehlte an Folgsamkeit von seiten eines Lehrers; so wird der Direktor eine bloß persönliche Autorität besitzen (wenn er nicht höhere Behörden behelligen will); während mit dem Klassensystem auch Lehrerkonferenzen verbunden sind, in welchen die Schule einen Senat darstellt, vor dem der einzelne Lehrer Respekt empfinden und bezeugen muß.

Noch fühlbarer werden die Schwierigkeiten, wenn man sich des Publikums erinnert, in dessen Mitte die Lehranstalt wirken soll. In unsere bisherigen Schulen schicken die Eltern ihre Kinder darum gern, weil sie dieselben wollen teilnehmen lassen an dem Unterrichte, dessen Vorzüglichkeit erprobt ist. Aber nach Graffs Idee fällt ein solches Teilnehmen und Mitgenießen eines vorhandenen Gemeinguts gänzlich weg. Eine

Familie hört im Kreise der andern davon erzählen, wie gut die Kinder des Hauses bei ihrem Lehrer aufgehoben seien; eben dahin wünscht sie die ihrigen auch zu schicken; — aber derselbe Lehrer nimmt keine Schüler mehr auf, einem andern muß man sie anvertrauen. Und welchem andern? Entweder einem neu angestellten, — oder einem solchen, der soeben erwachsene Jünglinge entlassen hatte und nun bereit ist, mit einem andern Häuflein kleiner Knaben von vorn anzufangen. Dieser Mann hat vielleicht soeben bewiesen, daß er ein langjähriges Erziehungswerk trefflich auszuführen verstand; seine erwachsenen Schüler machen ihm alle Ehre; — aber, wird er in seinem jetzigen Alter sich auch noch mit Kleinen abzugeben wissen? Ich für meine Person zweifle daran eben nicht; denn ein wahrer Erzieher wird, wenn er nur Lust hat, und man es ihm übrigens angenehm macht, wohl auch zum zweitenmale, vielleicht selbst zum drittenmale dieselbe Bahn wieder zu durchlaufen im stande sein; er wird eine Art von Erholung und Abwechselung darin finden, jetzt einmal wieder mit Kindern, anstatt mit Jünglingen zu arbeiten; und das Ganze der Pädagogik darf er bei jenen eben so wenig (oder noch weniger) als bei diesen aus den Augen verlieren. Aber das Publikum zweifelt. Es fragt sich, ob der Mann noch derselbe — für Kinder — sein möge, der er vor beinahe zehn Jahren war. Auch werden sich wohl zuweilen Beispiele finden, die eine solche Besorgnis bestätigen.

Hierbei will ich eine Bedenklichkeit äußern, mit der es mir weit mehr Ernst ist, als mit der vorigen. Was wird aus dem Lehrer, der sich mit seinen Schülern auf irgend einen pädagogischen Abweg verirrt hat? Er wird sich in die anwachsenden Folgen seiner Fehler bald so verstricken, daß er nicht mehr im stande ist, sich zurechtzufinden. Äußerst schwer wird es jederzeit einem Erzieher werden, ein verschobenes Verhältnis zu seinen Zöglingen wieder in Ordnung zu bringen. Er muß andere, neue Lehrlinge haben; und *seine* vorigen Zöglinge bedürfen eines andern Führers; nur so können auf beiden Seiten die übeln Eindrücke ausgelöscht werden. Hier scheint das Klassensystem sich eher helfen zu können, weil es von selbst den Wechsel der Schüler mit sich führt.

Genug über die Einwürfe der ersten Art! Die zweite Frage: *Wie können die Lehrer ihrer Aufgabe Genüge*

leisten? wird vielleicht manchem noch wichtiger scheinen. Denn in der That muß Herr Graff von jedem einzelnen Lehrer bei weitem mehr fordern, als im Klassensystem nötig ist; und zwar nicht bloß mehr pädagogische Einsicht im allgemeinen (diese ist in jedem Falle unerläßlich), sondern auch mehr Übung, mehr Vorarbeit, mehr angespannte Thätigkeit, um alles das auszuführen, was den didaktischen Vorschriften gemäß geschehen soll. In welchem Fache jemand unterrichten soll, darin muß er so gewiegt sein, daß er die Freiheit seiner Bewegung mitten im Lehren wohlbehaglich empfindet. Fehlt es daran: so hilft alle Didaktik nichts. Und Herrn Graffs Gesamtlehrer müssen so ziemlich in allen Fächern unterrichten.

Soll nun von einem Gymnasium, oder auch nur von einer höhern Bürgerschule die Rede sein, so ist hier kein bloßer Einwurf vorhanden, sondern es liegt offenbar am Tage, daß mit Herrn Graffs Plane allein nicht durchzukommen ist. Jünglinge, die das vierzehnte Jahr zurückgelegt und ihre frühere Zeit gehörig benutzt haben, bedürfen eines solchen Unterrichts, den kein einzelner Mensch allein im stande ist ihnen zu geben; wenn man nicht etwa auf ein halbes Wunder rechnen will.

Was aber das Alter vor dem fünfzehnten Jahre anlangt: so behaupte ich, daß dieser Einwurf bei weitem weniger Wert hat, als die vorhergehenden. Warum? davon nachher.

Der dritte Einwurf lautet so: Wie kann man den Schülern das ersetzen, was ihnen das Klassensystem darbietet? Nämlich die Berührung so vieler Lehrer und den Reiz des Wechsels bei den Versetzungen; samt allen den Aufmunterungen und Anspornungen, die darin liegen.

Diese Bedenklichkeit gilt, nach den Umständen, entweder alles oder nichts. Bei einer Schule, an der bloß Gelehrte arbeiten, die nicht wirkliche Pädagogen sind, muß man sich allerdings damit trösten, daß ein Teil der verkehrten Eindrücke, welche den Schülern bevorstehen, sich gegenseitig vernichten werde. Preiset jeder Gelehrte sein Fach als die Summa aller Weisheit, so sieht der unbefangene Knabe in der Mitte aller Übertreibungen die wahre Natur der Sache durchschimmern, daß nämlich jede Wissenschaft denjenigen belohne, der ihre ersten Schwierigkeiten überwunden hat. Die verschiedenartige Einseitigkeit der Lehrer sorgt dafür, daß die Schüler zum Teil etwas

minder einseitig werden, zum Teil ein jeder für seine besondere Anlage und Vorliebe etwas ihr Angemessenes antreffen könne. Hingegen in einer Graffschen Schule wird ein Lehrer von einseitiger Bildung lediglich denjenigen unter seinen Lehrlingen, die sich auf die nämliche Seite neigen, nützlich werden können; die anders gearteten sind verloren, und vielseitig wird keiner. Auch wird die Eintönigkeit des Unterrichts, die in solchem Falle zu erwarten ist, durch nichts unterbrochen, durch nichts gemildert; und sie kann den Schülern am Ende unerträglich werden.

Hier liegt der Grund, weshalb ich mich gleich anfangs davon losgesagt habe, meinen Gegenstand mit unmittelbarer Rücksicht auf die Ausführung zu behandeln. Unsere Behörden sind zufrieden, wenn sie einen Gelehrten finden, der bereit ist, ein Schulamt zu übernehmen. Nach dem Maße seiner Gelehrsamkeit bestimmt sich sein Rang; und hiermit hängt sein Einfluß in den Lehrerkonferenzen ganz nahe zusammen. Besitzt er noch überdies die Fähigkeit, sein Wissen mitzuteilen, seinen Unterricht angenehm zu machen, so scheint ihm nichts mehr zu fehlen. Die eigentliche pädagogische Einsicht, die von der Lehrgabe noch weit verschieden ist, — wie könnte ihm die fehlen? Diese Einsicht muß zwar aus der praktischen Philosophie, der Psychologie,[1] und der Erfahrung sich zusammensetzen; — gleichwohl gehört sie zu den ganz gemeinen Dingen, die man bei jedem sogenannten Gebildeten, bei Männern und Frauen antrifft; — denn wer trägt denn Bedenken, im Gespräch über pädagogische Dinge einen entscheidenden Ton anzunehmen? wer findet für nötig, zu hören und zu lernen? wer entschuldigt sich hier mit dem sonst freilich gewöhnlichen Bekenntnisse: er verstehe von der Sache nichts? Giebt es angeborene Ideen, so sind dies ohne Zweifel die pädagogischen. —

Herr Graff jedoch ist der Meinung, durch seine neue Schulverfassung werde das Übel, untaugliche Lehrer angestellt zu haben, nicht größer, sondern nur deutlicher. Der ungeschickte Lehrer, sagt er, sei von geschlossenen Mustern umgeben,

[1] Philosophische und folglich auch wahre pädagogische Bildung wird immer seltener werden, je länger das heutige Mißtrauen gegen die Philosophie dauert, welches dieselbe vom öffentlichen Unterrichte in den Gymnasien ausschließt. Daß übrigens die sogenannte neueste Philosophie für die Schulen nichts taugt, das weiß ich so gut als irgend ein anderer.

die ihm eine zusammenhängende Unterweisung in seiner Kunst darbieten. — Wie aber, wenn gerade umgekehrt der gute Lehrer hier allein stünde, umgeben von einseitigen Gelehrten, die seine Kunst für eine schlechte Kunst erklärten, weil sie eben vielseitig bilde! — Herr Graff meint ferner: Die Fehler samt ihren Veranlassungen und Folgen würden deutlich hervortreten, sowohl zur Beurteilung und Abhilfe als zur Anrechnung, wenn man sie nur in der Schule eines Lehrers fände; während bei der alten Verfassung das Gelingen und Mißlingen von vielen abhänge, und folglich die Verantwortlichkeit unter alle Lehrer sich teile. — Wie nun aber, wenn die einzelnen Lehrer der Graffschen Schule von gemeinsamen Vorurteilen befangen wären? Wie, wenn auch das Publikum die Fehler für Tugenden hielte? Doch so etwas darf man nicht glauben, denn: vox populi vox Dei!

Wohlan denn! ich besinne mich an die Majestät des Publikums; ich bändige meinen Skeptizismus; ich kehre zurück zu der Voraussetzung, das Publikum urteile richtig über die Erzieher und die Erzogenen. Demnach wird es die guten Lehrer an ihren Früchten erkennen; und gewiß! dies ist in der Graffschen Schule sehr viel leichter als im Klassensystem, wo jeder Lehrer hinter seine Mitarbeiter sich verstecken kann, wenn irgendwo der gute Erfolg ausbleibt.

Hat aber Graff einmal diesen festen Punkt gewonnen, so wird bald der ganze dritte Einwurf verschwinden. Denn das kompetent richtende Publikum wird die schlechten Lehrer nicht lange dulden; je mehr aber der guten Lehrer werden, desto offenbarer tritt die Untauglichkeit der schlechten Gesellen ans Licht. Und nun verliert kein Schüler etwas daran, daß er die Lehrer nicht mehr wechselt; denn der vielseitige Unterricht (und ich muß mir nun einmal erlauben, diesen allein für den guten zu halten), führt seine reiche Abwechslung, seinen mannigfaltigen Reiz selbst mit sich; dergestalt, daß es gerade eine Wohlthat für den Lehrling ist, ihn von einer einzigen Person zu empfangen, und nicht durch die fremdartige Mannigfaltigkeit der Manieren verschiedener Lehrer zerstreut zu werden. Was macht auch der Knabe mit der bunten Reihe von Individuen, die er in unserm Klassensystem als Lehrer respektieren und lieben soll? Er vergleicht sie unter einander,

und macht im stillen seine Anmerkung über jeden; aber er hängt an keinem, denn man hat ihm zugemutet, seinen Respekt und seine Liebe zu teilen. Der Wechsel der Lehrer gewährt ihm Unterhaltung; desto weniger fühlt er den Reiz in der Mannigfaltigkeit der Studien. Die einzelnen Wissenschaften bekommen für ihn die Physiognomie der Menschen, die sie vortragen; oder umgekehrt, wenn ein Studium ihm schwerer und verdrießlicher wird als ein anderes, so schiebt er die Schuld auf den Lehrer.

Überall aber ist es eine ganz unzulässige Maxime, mehrere Verkehrtheiten durch ihren Gegensatz aufheben zu wollen. Das Gute ist keine Null; und mehrere Fehler pflegen nicht einmal von der Art zu sein, daß sie einander auf Null reduzieren können. Darum soll die Vielseitigkeit nicht durch einseitige Lehrer bewirkt werden; sondern die Lehrer sollen wahre Pädagogen sein, das heißt, sie sollen vor allem selbst jenes gleichschwebende Interesse empfinden, welches mitzuteilen die Aufgabe des Unterrichts ausmacht.

Kurz: Herr Graff hat in Beziehung auf diesen dritten Punkt vollkommen recht in der Theorie; und man muß es bedauern, wenn man ihm nicht eben so sehr beistimmen kann in Hinsicht auf die Praxis des nächsten Jahrzehnts.

Mit dem dritten Einwurf berichtigt sich aber auch der zweite, nämlich innerhalb der schon bemerkten Grenze. Soviel als nötig ist, um Knaben bis zum fünfzehnten Jahre gehörig und in denjenigen Gegenständen des Wissens, die unmittelbar das Interesse bilden, zu unterrichten, soll jeder einzelne Lehrer nicht bloß gelernt, sondern auch in seinem eigenen Geiste so verarbeitet haben, daß es ihn selbst erfülle, belebe, und ihm für die Mitteilung zu Gebote stehe. Sonst könnte seine vielseitige Bildung auf keiner soliden Grundlage beruhen. Es versteht sich von selbst, daß hierbei eine gute Kenntnis der vorzüglichsten römischen und griechischen Klassiker, und mathematische Einsicht bis in die höhere Mechanik hinein vorausgesetzt wird. Unsere Forderungen an die Lehrer müssen allerdings etwas streng sein, wenn wir gute Schulen haben wollen.

Auch mit dem ersten Einwurfe wäre wohl fertig zu werden, wenn wir uns auf die eben gemachten Voraussetzungen mit gutem Zutrauen stemmen dürften. Haben wir erst eine

Mehrzahl von guten Lehrern und ein solches Publikum, welches das Richteramt der öffentlichen Meinung auf eine achtunggebietende Weise verwaltet: so können sowohl die Behörden als die einzelnen Eltern leicht Vertrauen fassen, besonders wenn dafür gesorgt ist, daß die ganze Lehranstalt offen stehe; — offen für jeden Besuch jedes Mitgliedes der Behörde, — offen für die Eltern der Schüler, — offen für jeden Freund und Kenner der Erziehungsangelegenheiten; — offen vor allen Dingen allen Lehrern zum gegenseitigen Besuch ihrer Schulen. Hiermit lassen sich allerdings auch Lehrerkonferenzen verbinden, worin der Direktor sich bei jedem bedeutenden Falle den Rat aller erbittet, und alsdann vorläufig entscheidet; bis etwa ein höherer Befehl wird eingeholt sein. Notwendig aber muß der Direktor gesetzmäßig eines bedeutenden Übergewichts über jeden einzelnen Lehrer genießen, um in seiner Person die Einheit der ganzen Anstalt mit Würde darstellen zu können.

Darum allein, weil jene Voraussetzungen in unserer heutigen Welt nicht sicher genug sind, — weil im pägagogischen Fache die Meinung schwankend und die Anmaßung fast allgemein ist, — weil die Lehrer selten wahre Pädagogen, öfter bloße Gelehrte, zuweilen auch dies nicht einmal sind, — allein um dieser Übel willen, die durch Wahrheitsliebe und Nachdenken könnten gehoben werden, muß ich Anstand nehmen, mich geradezu für Herrn Graffs Vorschlag zu erklären. Aber unsere wirkliche Welt, wie sie nun einmal ist, braucht Schulen; noch mehr, sie hat deren schon, und die Schulmänner haben ihre Plätze; deshalb laßt uns nachsehen, ob nicht das Klassensystem mit einiger Veränderung wenigstens einem Teile des Übels entgehen könne, welches Herr Graff ihm nachgewiesen hat.

Zuerst muß ich darauf bestehen, daß in dem Unterrichte jeder Klasse während der Zeit, da sie ihren Kursus macht, schlechterdings eine fortschreitende, — noch mehr! eine möglichst stetig fortschreitende Bewegung herrschen müsse. Ist sie hiermit bis zu dem ihr gesteckten Ziele gelangt; dann mag sie plötzlich ganz von vorn anfangen. Alsdann aber muß sie, wie Herr Graff es verlangt, die ganze Summe ihrer Schüler auf einmal in die nächstfolgende Klasse ausschütten,

und dagegen die sämtlichen Schüler der vorhergehenden Klasse übernehmen.

So notwendig nun dieses ist: so hat es dennoch eine Menge von Schwierigkeiten. Einige davon hebt Herr Graff, indem er jährige, gleichzeitig anhebende Kurse und eben so viel Klassen, als Unterrichtsjahre, endlich Zulassung der Schüler nur in die unterste Klasse vorschreibt. Der Grund hiervon ist unmittelbar klar. Kein Schüler soll andere stören und aufhalten, wie es geschehen würde, wenn er in einen schon angefangenen Kursus mitten hineinträte; keiner soll des Interesse beraubt werden, welches dem Lehrgegenstande eigen ist, und welches er doch nicht empfinden würde, wenn er nicht von vorn anfinge. Daß übrigens ausnahmsweise auch Schüler in höhere Klassen zugelassen werden können, ist eben so klar, als die unerläßliche Bedingung: sie müssen dazu ganz genau vorbereitet sein.

Anderer Schwierigkeiten erwähnt zwar Herr Graff, aber er läßt sie bestehen und schließt von ihnen auf die Notwendigkeit seines Plans. Hiervon liegt die wichtigste in der Frage: Wie können die Schüler bei verschiedenen Anlagen, verschiedenem Fleiße, verschiedener Unterstützung alle zugleich reif sein zur Versetzung? Ich will darauf eine vorläufige, wiewohl nicht hinreichende, sondern noch näher zu bestimmende Antwort geben: Sie können zugleich reif sein wegen eines gleichen Grades von Interesse bei ungleicher Fertigkeit.

Allein ehe ich dieses weiter ausführe, muß ich bemerken, daß Herr Graff einen sehr wichtigen Umstand unberührt gelassen hat, auf den wir bei dieser Gelegenheit kommen müssen.

In der angenommenen Notwendigkeit, alle Schüler zugleich fortrücken zu lassen, liegt die versteckte Voraussetzung, sie würden, wenn dies nicht geschähe, auf der vorigen Klasse bleiben, und dort die Ungleichartigkeit hervorbringen, die für sie ermüdenden Wiederholungen anhören müssen, die Spaltung der Rücksichten beim Lehrer veranlassen, die wir eben vermeiden wollen.

Allein ist es nicht auch möglich, daß sie weder rücken noch bleiben, vielmehr von dieser Lehranstalt entfernt werden?

Daß eine Menge von Menschen studieren, die nicht studieren sollten, daß noch weit mehrere die Universität nicht

besuchen, die allerdings natürlichen Beruf dazu haben: dieses hat man oft genug bemerkt und besprochen. Daß aber heutigestages auf den Gymnasien viele junge Leute sitzen, die auf die Bürgerschule gehören, und umgekehrt, — mit einem Worte, daß in der Wahl der Lehranstalt die gröbsten Mißgriffe vorgehen, dies scheint man nicht beachten zu wollen.

Herr Graff äußert den sehr richtigen Gedanken, daß, wenn an einem Orte sich mehrere Schulen befinden, deren keine zur Erreichung ihres Zwecks hinlängliche Mittel besitzt, man aus diesen eine einzige Lehranstalt machen müsse.

Dieses muß noch weit mehr im großen ausgeführt werden; man muß Gymnasium, Bürgerschule und Elementarschule in ein System verknüpfen, dergestalt, daß darin jedem Schüler der für ihn passende Unterricht könne angewiesen werden.

Wenn nur die Begriffe von dem Unterschiede dieser Schulen erst allgemein klar gedacht würden; wenn diesen Begriffen die Ausführung gehörig entspräche: dann würden manche Eltern Rat annehmen; manche Unterstützungen reichlicher zufließen, die jetzt nur das Mißtrauen wegen der Zweckmäßigkeit der Verwendung zurückhält; vieles würde auch der Staat durch Vorschriften und Anordnungen vermögen.

Wir wollen nun einstweilen annehmen, meine Forderung, (deren genauere Erörterung bald folgen soll,) wäre erfüllt: so wird bei jeder Versetzung aus einer Klasse in die andere nachgesehen werden, ob auch alle vorhandene Schüler für diese Schule passen? ob nicht eine andere ihnen angemessener sein würde? — Natürlich muß der Direktor, welcher hierbei vorzüglich thätig ist, so gestellt sein, daß ihn keine Versuchung anwandeln könne, Schüler behalten zu wollen, die er besser abgeben würde.

Durch eine solche Sichtung wird man die gröbsten Ungleichheiten hinwegschaffen.

Dennoch wird unter Schülern, die drei Jahre lang mit einander fortgegangen sind, wenn sie auch auf der gleichen Bahn bleiben können, doch starker Vorsprung einiger und bedeutendes Nachbleiben anderer in den Übungen und Fertigkeiten, die sie gemeinsam betrieben haben, sichtbar werden. Dieser Fehler darf, nachdem er eine gewisse Größe erreicht

hat, nicht weiter anwachsen; sonst leidet allmählich auch das Interesse unter dem Mißverhältnis der Fertigkeiten.

Man richte also eine besondere Klasse ein, die wir Übungsklasse nennen wollen, weil bei ihr nicht unmittelbar auf das Interesse, sondern eben auf die Übungen soll gesehen werden. Diese Klasse ist keineswegs für alle, hoffentlich auch nicht für die Mehrzahl der Schüler, sondern nur für die Minderzahl, also für die, welche auffallend langsam fortgekommen waren, und doch den redlichen Wunsch hegen (das Interesse empfinden), die ihnen dargebotene Bildung wirklich zu erreichen.

Während demnach die größere Menge solcher Schüler, die zugleich in die unterste Klasse eintraten, und die miteinander in jährlichem Fortrücken Sexta, Quinta und Quarta durchwanderten, jetzt nach Tertia hinübergeht,[1] bleibe ein Teil von ihnen ein ganzes Jahr lang in der Übungsklasse, um dort im Laufe des ersten Halbjahres nachzuholen, und im zweiten sich vorzuüben. Von hier aus im folgenden Jahre nach Tertia versetzt, werden diese Schüler nun die besten unter den Tertianern sein; allein wegen ihrer Langsamkeit ist zu erwarten, daß sie nach einiger Zeit wieder denen gleichen, die nicht in der Übungsklasse waren. Trifft dies nicht genau in allen Fällen ein, so darf man doch nach Wahrscheinlichkeit es als das Gewöhnliche annehmen. Übrigens muß in der Übungsklasse jeder vorzüglich zu den Fertigkeiten angeleitet werden, die ihm am meisten fehlen. Den nötigen Unterricht können einige vorzügliche Primaner unter gehöriger Aufsicht und Anleitung erteilen; das wachsame Auge des Direktors aber muß hierher ganz besonders gerichtet sein.

Kleinere Ungleichheiten schaffe man durch bloße Übungsstunden hinweg, die man für die Schwächern veranstaltet.

Und endlich vergesse man nicht, daß die Ungleichheit der Fertigkeiten sich bis auf einen gewissen Grad mit der Gleichheit des Interesse verträgt; daß mancher junge Mensch, der langsam ist im Antworten, dennoch achtsam ist als Zuhörer, sodaß er am Ende mehr gelernt hat, und es sicherer gebraucht, als man bei seinem stillen Benehmen vermutet haben möchte.

[1] Nur aus Gewohnheit habe ich die unterste Klasse Sexta genannt. Eigentlich wäre sie Oktava im Gymnasium und Septima in der Bürgerschule.

Soviel über die Hauptschwierigkeit. Eine andere findet Herr Graff darin, daß sich die Kursus nicht gut abstecken lassen; daß einerlei Klasse demnach nicht in jedem Jahre gleich viel leisten, gleiche Pensa durcharbeiten werde. Hier wünschte ich, daß eine Anordnung meiner Anschauungsübungen seine Aufmerksamkeit möchte gewonnen haben; nämlich die Einschaltung von Episoden,[1] die des Zusammenhangs unbeschadet können übergangen werden, und die ausdrücklich dazu bestimmt sind, schneller fortschreitende Schüler zu beschäftigen, während die langsamern nachzukommen bemüht sind. Dergleichen Episoden müssen in jedem Kursus besonders ausgezeichnet werden; sodaß am Ende des Jahres jede Klasse sich an dem ihr gesteckten Ziele befinde, sie mag nun schneller oder langsamer sich fortbewegt haben. Daß übrigens die genaueste Rechenschaft abzulegen sei, wie viel von den Episoden, und mit welchen Schülern es durchgearbeitet oder übergangen worden, versteht sich von selbst.

Faßt man nun das Gesagte zusammen, so ergiebt sich Folgendes:

Gymnasien und Bürgerschulen, wenn sie das Klassensystem beibehalten wollen, müssen vom neunten bis fünfzehnten Jahre der Schüler in sechs regelmäßigen Klassen, und einer in die Mitte fallenden Übungsklasse, dergestalt unterrichten, daß jede Klasse ihren Kursus jährlich zwischen zwei bestimmten Endpunkten vollbringe; und daß stets die ganze Schülerzahl, mit Ausnahme der in der Übungsklasse Verweilenden, jährlich aus einer Klasse in die folgende hinübergehe.[2] Ist diese Vorschrift befolgt, so wird das Interesse fest genug begründet sein; und nun mag man sich allenfalls erlauben, in die oberste Klasse der Bürgerschule, und ebenso in die beiden obersten Klassen des Gymnasiums,

[1] Solche Episoden hat Herbart in seinem ABC der Anschauung eingeschaltet. D. H.

[2] Die Menge der Klassen erfordert nicht notwendig eine übergroße Anzahl von Lehrern. Denn man kann und muß die Anzahl der Schulstunden beschränken. Wöchentlich 26 Stunden sind zureichend; weil die Lehrkurse schneller beendigt werden, als bei der jetzigen fehlervollen Einrichtung: die den Schülern ihre ganze Zeit wegnimmt, und ihnen die so höchst wichtige, individuell verschiedene Ausbildung, nach eigenem Sinn und Wunsch, verleidet und verkümmert.

worin die Schüler vom fünfzehnten Jahre an ferner unterrichtet werden, nach der gewohnten Weise, das heißt, nach Maßgabe der gewonnenen Fertigkeiten zu versetzen. In diesen höchsten Klassen regiert die Gelehrsamkeit; in den untern die Pädagogik; nämlich vorzugsweise; denn unwissende Lehrer können wir in den untern Klassen eben so wenig gebrauchen, als unpädagogische in den obersten gute Wirkung thun werden.

In der That habe ich bei diesem allen eine stillschweigende Voraussetzung gemacht, worauf man für jetzt in der Wirklichkeit nicht rechnen darf; diese, daß alle Lehrer eines Gymnasiums oder einer Bürgerschule durch eine gemeinsame und richtige pädagogische Einsicht verknüpft seien. Wo diese fehlt, da ist an kein Zusammenwirken zu denken; da werden die schönen Knabenjahre, vom neunten bis fünfzehnten, größtenteils verdorben, und man mag das gute Glück rühmen, wenn in der spätern Zeit hier und da die Wissenschaften den ihnen eigentümlichen Reiz stark genug fühlbar machen, um den Verlust zwar nicht zu ersetzen, aber vor kurzsichtigen Augen wenigstens zu verdecken.

Die Bedingungen also, welche Herr Graff vorschrieb, und gleichwohl für unerreichbar, für unmögliche Bedingungen hielt, — Absteckung und Endigung der jährlichen Kursus, und Ausgleichung der Fortschritte der Schüler, — diese lassen sich wohl noch leidlich erfüllen; und das Klassensystem kann aus seinen scharfsinnigen Bemerkungen Nutzen ziehen, obgleich er es dadurch umzustoßen gedachte. Freilich, wenn ich mich frage, ob ich lieber in diesem Klassensystem oder in der Graffschen Schule als Lehrer angestellt sein möchte: so würde ich unbedenklich das letztere wählen. Denn es möchte mir bald unerträglich werden, alle Jahre in meiner Klasse dasselbe zu treiben; und dagegen ohne Vergleich angenehmer, sechs Jahre lang die nämlichen Schüler von unten herauf zu bilden; indem, wenn von diesem sechsfach größeren Kreislaufe der Anfangspunkt wiederkehrte, er mich selbst merklich verändert, und um eine schätzbare Erfahrung bereichert antreffen würde.

Daß dem Plane des Herrn Graff außer den drei schon beleuchteten Einwürfen noch eine vierte Bedenklichkeit entgegenstehe, habe ich oben angemerkt; und jetzt wird dieselbe schon vor Augen liegen, ja auch im wesentlichen schon gehoben sein. Nämlich eben die unvermeidliche Ungleichheit der Schüler, die zu dem gleichen Unterrichte ihre verschiedenen Persönlichkeiten mitbringen, und dadurch sich immer weiter von einander entfernen, sodaß sie nach einiger Zeit nicht mehr in die gleichen Lehrstunden passen, — diese drückt die Graffsche Schule eben so sehr wie die gewöhnliche; und wenn man darauf nicht acht gäbe, so würde eine solche Schule, nachdem sie drei Jahre lang bestanden hätte, ebenso verdorben sein, wie eine heutige Tertia oder Sekunda es durch das ungleichartige Gemenge der ewig Kommenden und Gehenden nur immer sein kann. Der Unterschied wäre bloß, daß in der Graffschen Schule das Mißverhältnis der Schüler allmählich, und nicht, wie dort, ruckweise eintreten würde; allein mit der aufgegebenen Klassenversetzung hätte man sich auch des Palliativs beraubt, wodurch sonst das Übel wenigstens minder fühlbar, wenn auch nicht minder groß gemacht wird.

Darum muß ich es als einen durchaus notwendigen Zusatz zu Graffs Plane betrachten, daß man verschiedenartige Schulen, deren Begriff in einem ziemlich rohen Bilde durch unsere Gymnasien, Bürgerschulen und Elementarschulen dargestellt wird, in ein Ganzes vereinigen solle; und es ist nun der letzte Teil meines Geschäfts, mich hierüber näher zu erklären.

Einen Anknüpfungspunkt bietet mir Herr Graff selbst dar, indem er das Erlernen einer fremden, zumal toten Sprache als ein zufälliges, entbehrliches, wenn schon gewisser Umstände wegen höchst nützliches Hilfsmittel der Erziehung darstellt. Man kann dreist einem jeden zumuten, daß er dies unmittelbar klar finde; das Gegenteil würde beweisen, daß er in der Pädagogik ein völliger Fremdling sei, von ihrem Geiste garnichts wisse, sondern an dem Körper der Werkzeuge klebe, deren sie sich zu bedienen pflegt. Es muß garnicht nötig sein, mit Herrn Graff daran zu erinnern, daß auch der gebildete Grieche keine andere Sprache kannte als die seinige. Sprachen sind Zeichen; und Zeichen interessieren vermöge der Sachen, die sie darstellen. Gehen einmal die griechischen Autoren uns verloren:

so behält die Sprache keinen Wert, außer für wenige Gelehrte, die darin ein Dokument aus alter Zeit erblicken, woran wir andern eben so wenig zu studieren Lust haben, als an den Urkunden, aus welchen uns das Merkwürdigste zu erzählen wir den Historikern überlassen.

So sehr ich nun überzeugt bin, daß in unsern Zeiten kein Unterricht für ganz vollständig gelten kann, der nicht einen Teil seines Weges durch die alten Sprachen herdurch genommen hat, — weil nämlich ohne dies niemand dazu gelangen wird, sich das Altertum, mit dem wir durch so viele Bande zusammenhängen, lebhaft zu vergegenwärtigen: — so gilt mir dennoch das Sprachstudium, und zwar das der griechischen ebensowohl als der römischen Sprache, für eine Last, die man dem Interesse, als der Kraft, nur dann auflegen darf, wann es stark genug ist, um nicht unter dem Drucke zu erliegen.

Die Schule aber, welche ihren Lehrlingen eine solche Last zu ertragen anmutet, hat sich auf Nebenrücksichten eingelassen, die nicht unmittelbar aus den pädagogischen Principien folgen. In ihr zeigt sich die Erziehung nicht mehr in ihrer einfachen, ursprünglich natürlichen Gestalt, sondern in einer künstlich angenommenen, durch Umstände bedingten; und darum ist die Wirksamkeit einer solchen Schule selbst nur bedingterweise wohlthätig. Können ihre Lehrlinge sich durcharbeiten, so haben sie einen großen Schatz gewonnen; bleiben sie aber auf halbem Wege stehen, das heißt, gelangen sie nicht zum Genusse der Werke des Altertums, so ist eine kostbare Zeit und Mühe, ja, was am schlimmsten ist, eine kostbare Empfänglichkeit und Lernlust unnütz verschwendet. Nun mögen die Philologen ihre alte bekannte Ausrede, von der formalen bildenden Kraft des Sprachstudiums, in die neuesten Phrasen kleiden; das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt, und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken. — Jedoch, ich muß mich erinnern, daß die Pädagogen sich hüten sollen, es mit den Philologen zu verderben; nicht bloß darum, weil diese in der That die ersten Plätze in den Schulen besetzt halten; sondern es liegt in der Natur der Sache, daß man den Philologen das Gedeihen

ihres Werks wünschen muß, weil sie schaden, wenn sie halbe Arbeit machen, und im Gegenteil meistens da nützen, wo sie durchdringen. Denn daß sie hier und da einen Lehrling in ihre eigene Einseitigkeit hineinziehen, darf man für keinen Schaden rechnen; solche Einzelne werden späterhin gewöhnlich Stützen und Erhalter des philologischen Wissens, dessen Erhaltung wir ja allerdings im hohen Grade wünschen müssen.

Was also fehlt an den Gymnasien, weshalb sie durch die Bürgerschulen und Elementarschulen ergänzt werden müßten? — Nichts anderes fehlt ihnen, als daß sie unbehutsamer Weise die Last der Sprachstudien *auch solchen* Schülern auflegen, deren Interesse nicht kräftig genug ist, um die Schwierigkeiten zu überwinden; und daß sie (könnte ich in Rücksicht auf das bisher gewöhnliche Verfahren hinzusetzen) das Erwachen des Interesse viel zu gleichgültig erwarten; als wenn sich das von selbst verstünde, und als wenn nicht tausend Erfahrungen die bösen Folgen des innerlichen, geistigen Müßiggangs bezeugten, der mit der fleißigsten Handhabung der Grammatik und des Lexikons nur gar zu wohl besteht. Angenommen nun, dieser zweite Fehler sei verbessert durch den Gebrauch richtiger Methoden: so bleibt noch der erste, der sich nur dadurch heben läßt, daß man diejenigen Schüler vom Gymnasium entfernt, welche nicht dahin zu bringen sind, durch das Medium der fremden Sprache hindurch zu greifen, um sich den Kern dessen, was sie lesen, herauszuholen.

Was soll man aber vollends von den Eltern sagen, die bei dem bestimmten Vorsatze, ihre Söhne sollen nicht studieren, sie dennoch aufs Gymnasium schicken? Diese wissen recht eigentlich nicht, was sie thun. Niemals kann und darf das Sprachstudium so erleichtert, niemals ein so *schneller* Gewinn des unmittelbar Interessanten und Bildenden daraus gezogen werden, daß schon die Knaben *vollständigen* Lohn ihrer Anstrengungen sollten empfangen können; immer bleibt ein bedeutendes Opfer an Zeit, Mühe und Lust, welches man der Jugend nur in der Hoffnung anmutet, sie werde künftig, in reifen Jahren, nach gehörig vollendetem Studium, die Vergütigung dafür empfangen. Aber welche unermeßliche Thorheit, solche Knaben, von denen man voraus beschließt, sie sollen das Ziel *nicht* erreichen, auf den langen und mühevollen Weg

hinauszustoßen, der dahin führt! Wollen wir nicht auch kostbare Gewächse im Glashause erziehen, mit dem Vorsatze, sie alsdann, wann die Blüten sich eben zeigen, in Sturm und Frost hinauszutragen? Wollen wir nicht auch Fundamente zu hohen Türmen bauen, mit dem Vorsatze, es beim Fundamente bewenden zu lassen, niemals aber wirklich einen Turm darauf zu errichten? Kann man widersinniger handeln, als indem man kostbare Anstalten macht, mit dem ausdrücklichen Beschlusse, sie ja nicht so weit fortzusetzen, daß irgend ein bedeutender Erfolg daraus hervorginge! Ich wiederhole es, wenn vernünftige Personen so verfahren, so wissen sie nicht, was sie thun. Sie schicken ihre Kinder aufs Gymnasium, weil sie gehört haben, das sei die vornehmste Schule des Ortes. Sie selbst aber halten sich für noch weit vornehmer als die Schule; darum behalten sie sich vor, ihre Kinder wieder wegzunehmen, sobald es ihnen belieben wird. — Und die Gymnasien — nehmen solche Schüler wirklich an! —[1]

Hier muß der Staat ins Mittel treten. Der Staat, der, bei uns wenigstens, die Würde der Gymnasien dadurch erhöhte, daß er sie zu strengen Richtern über diejenigen ihrer eigenen Schüler einsetzte, die zur Universität abgehen:[2] er wolle nun auch sein Werk vollenden, indem er jener andern Abiturienten gedenkt, durch welche Tertia und Sekunda überfüllt waren, während Prima ihnen die Thüre vergeblich öffnet. Ob er durch Rat oder durch Verbot zu wirken vorziehe: in jedem Fall muß es dahin kommen, daß niemand das Gymnasium betrete, außer mit der ernstlichen Absicht, es recht und ganz zu benutzen; und daß niemand es lange besuche, dessen Fähigkeit und Neigung nicht dieser Absicht entspricht. Je ausgewählter die Schüler, desto leichter das Lernen, desto heiterer die Lehre! Und je mehr Munterkeit und Frohsinn diese Studien belebt, desto mehr wird sich die Scheu vor den vermeintlich hochgespannten Forderungen verlieren.

---

[1] Herbart vertritt hier einen auch heute noch sehr beherzigenswerten Gedanken. D. H.

[2] Seit 1788 haben die öffentlichen Lateinschulen das Recht, Zeugnisse auszustellen, welche zum Universitätsstudium berechtigen. Verbindlich für alle Studierende sind diese Zeugnisse erst seit dem Jahre 1812. D. H.

Allein mit welchem Namen wollen wir nun jene andern Schulen benennen, wohin die gehören, die beim Gymnasium unrecht kamen? Bürgerschulen? Der Ausdruck ist zwar gut, insofern die Adligen auch Bürger sind, die ihre Söhne dem frühzeitigen Eintritt in den Soldatenstand bestimmt haben; denn diese Söhne befinden sich offenbar in unserm Falle; sie passen nicht ins Gymnasium, und suchen gleichwohl so viel Bildung, als ein junger Mensch bis zum siebzehnten Jahre erreichen kann. Dennoch nehme ich mir die Freiheit, die sogenannten Bürgerschulen mit dem Ausdrucke: Hauptschulen, zu begrüßen. Zwar nicht den Schülern zu Ehren, — sondern darum, weil in ihnen das pädagogische Wirken sich am reinsten, am deutlichsten, nach seinen eigentlichen Principien gestalten kann. Es versteht sich nämlich nach dem Vorhergehenden von selbst, daß hier der Zweck: das vielseitige Interesse zu wecken, auf einem kürzeren und geraderen Wege solle verfolgt werden, als bei den Gymnasien. Der Umweg, im Knabenalter die alten Sprachen mühsam zu erlernen, um sie erst gegen die männlichen Jahre hin als Bildungsmittel zu benutzen, ist hier rein abgeschnitten. Die Hauptschule lehrt das, was unmittelbar interessiert. Nicht als ob sie der Kraft keine Last auflegte; aber hier entstehen weit schneller und sicherer aus den Lasten selbst neue Kräfte. Nicht als ob hier die Studien durch Berechnung ihrer Nützlichkeit und Einträglichkeit versüßt würden; aber wenn ein Knabe sich zu der wirklichen Welt neigt, so mutet man ihm hier nicht an, die Augen gewaltsam zu verschließen, damit das dunkle Bild des Altertums ihm vor die Seele trete; und wenn sein Vater täglich den Gedanken an seinen künftigen Stand aufregt, so widerstreitet ihm nicht die Schule durch die Forderung einer solchen Vertiefung, wie sie nötig ist, um in römischer Sprache erst zu denken und dann zu schreiben. Wollen wir den Gymnasiasten und den Hauptschüler kurz vergleichen? Jener lebt in der Vergangenheit, dieser in der Gegenwart. Jener will sich bilden, dieser will nach außen hin handeln. — Laßt uns dem Gymnasium alle diejenigen zuführen, die dafür geboren sind; laßt uns die Schulen und die Familien durchmustern, um sie alle zu finden; laßt uns noch mehr wohlthätige Vereine schließen, um dürftige Gymnasiasten zu unterstützen. Dieser Sorge bedürfen die

Hauptschulen nicht; sie werden sich von selbst anfüllen, sobald sie erst in Wahrheit vorhanden sind; — aber existieren müssen sie, sonst fehlt für die größere Menge der Unterricht, der allein bei ihr Eingang findet und Früchte bringt.

Wiewohl übrigens die Hauptschule nicht, gleich dem Gymnasium, darauf rechnet, daß die Bildung, welche sie erteilt, durch die Universität ergänzt werde, so ist's gleichwohl nötig, einen Weg zu öffnen, damit auch die ehemaligen Hauptschüler unter irgend einer Form akademische Bürger werden können. Zwar wird die Universität ihretwegen nichts ändern, sie mögen immerhin *jetzt* empfinden, daß es eine Entbehrung sei, die alten Sprachen nicht zu verstehen. Aber historische, mathematische, philosophische, zum Teil vielleicht selbst juristische Vorlesungen (jedoch nur zu ihrer Belehrung, und nicht zum Behuf einer Amtsführung) können sie hören und größtenteils benutzen.

Wird man mich wohl jetzt noch fragen, in welchen Fächern die Hauptschule denn unterrichten solle? Muß ich Geschichte und Geographie, deutsche Litteratur und Übersetzungen aus dem Altertum, Mathematik und Physik, Naturgeschichte, Technologie, Religions- und Sittenlehre noch nennen? Diese Worte werden nichts helfen, wenn man sich nicht die sechs Klassen des Interesse vergegenwärtigen will. Also kurz: die Hauptschule lehrt *beobachten*, *denken* und *empfinden*; unter dem letztern Ausdrucke fasse ich das ästhetische, sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interesse zusammen.

Eine kurze Erwähnung der Elementarschulen darf hier nicht fehlen. Zwar ist ihr Name höchst unpassend. Schulen, worin wirklich *bloß* Elemente, gleichsam Buchstaben, zu künftiger Zusammensetzung gelehrt würden, ohne alle Rücksicht auf unmittelbare Erweckung des geistigen Lebens, — würde die Pädagogik absolut unbedingt verwerfen müssen. Denn es wären die Stunden des Aufenthalts in diesen Schulen geradezu dem geistigen Müßiggange preisgegeben; es ginge auch daraus nicht die mindeste Hoffnung hervor, daß in der Folge sich aus den Elementen eine wirkliche *geistige Beschäftigung* zusammensetzen werde, — falls nämlich die Schulen sich genau an ihren Namen hielten, folglich sich um den *Gebrauch* der Elemente gar nicht bekümmerten. Nun macht es wohl nicht leicht eine wirkliche Schule so arg; das Schlechteste ist eben so selten, wie

das Beste. Wo nichts als Schreiben und Lesen gelehrt wird, da läßt man doch wohl etwas aus dem Katechismus und der Bibel lesen; man knüpft also gleich das Höchste, und was in die menschlichen Gemüter mit unmittelbarer Gewalt eindringt, die Religion, an die Buchstaben; wodurch diese schon für das Kind, das noch nicht lesen kann, zu Hieroglyphen werden, die es mit Ahnungen eines geheimen und erhabenen Sinnes betrachtet. Wenn nun auch gewöhnlich die Elemente das Übergewicht behalten, so ist eine solche Schule doch im kleinen dasselbe, und nichts Schlechteres, wie im großen ein Gymnasium, das nur lateinische und griechische Sprache lehren will. Dieses könnte füglich auch Elementarschule heißen, denn es lehrt die fremde Sprache lesen und übersetzen; was aber nun solle gelesen und durchdacht werden, dafür mag der Schüler sorgen, wenn er erwachsen und sein eigener Herr ist; jetzt soll er nur die Elemente der Bezeichnungen kennen lernen, deren Verknüpfung mit großen und edeln Gedanken er künftig, — falls er etwa Belieben tragen wird, — bei den alten Autoren nachsehen kann! — Wie nun die schlechte Elementarschule und das schlechte Gymnasium (ein solches, wie eben beschrieben worden) gleichartig sind, so gleicht auch die gute Schule stets sich selber, sie sei mäßig groß, wie die Hauptschule, oder weit umfassend, wie das Gymnasium, oder so klein und so eng zusammengekrümmt, wie die Elementar- und Dorfschule. Immer ernährt sie dieselben Interessen, immer leitet sie zum Denken ebensowohl als zum Beobachten; immer weist sie auf das Schöne in der Welt und auf das Erhabene über der Welt; immer weckt sie die Mitempfindung für häusliches und bürgerliches Wohl und Wehe. Darum, weil sie dieses leistet, ohne etwas davon auszulassen; weil sie es gleichmäßig leistet, ohne eins dem andern vorzuziehen, darum ist sie eine gute Schule. Aber welche Hilfsmittel sie anwende, das macht den Unterschied. Benutzt sie nur die allernächsten und einfachsten, befriedigt sie das Bedürfnis der Bezeichnung bloß durch die einfachsten und durch die kirchlichen Schriften, also durch das nächste Gegebene: dann ist sie untere Schule, kleine Schule, oder, wie man zu sagen pflegt, Elementarschule. Ihr Ruhm besteht darin, daß sie mit wenigem viel ausrichtet. Aber wo man nicht auf weniges beschränkt ist, da soll man umgekehrt alle Hilfsmittel

aufsuchen, die einen vergrößerten Erfolg versprechen können. Dieses thut die Hauptschule; sie zieht alles in ihren Kreis, was nur irgend ein jugendliches Gemüt wohlthätig beleben kann; daher ihr siebenzehnjähriger Entlassener alles sein muß, was er in diesem Alter nur irgend werden konnte. Der Hauptschüler muß in Hinsicht seiner Gesamtbildung dem gleich alten Gymnasiasten überlegen sein, denn dieser ist durch die alten Sprachen aufgehalten worden; — ein hart klingendes Wort, dessen Milderung darin liegt, daß der Gymnasiast langsamer reift, daß seine Studien lebenslänglich an ihm bilden, und er also den reichsten Ersatz sich mit der größten Gewißheit versprechen kann. Jedoch dies setzt voraus, daß das Gymnasium sein Wagestück, den weiten Weg der Bildung durch die Alten, auch glücklich beendige, und daß es unterwegens nicht vernachlässigt habe, unmittelbar in die Gemüter einzugreifen, wo immer sich die Gelegenheit darbot.

Ausdrücklich protestieren aber muß ich hier gegen die ganz verkehrte Ansicht, als seien die Bürgerschulen ähnlich den untern und mittlern Klassen der Gymnasien, die Elementarschulen vergleichbar den untersten Klassen derselben. Dieser Irrtum muß aus zweien Gründen äußerst verderblich werden. Erstlich, weil alsdann nur die Gymnasien ganze Schulen wären, die andern aber Bruchstücke. Zweitens, weil dann die ganze Anlage des Unterrichts auf allen Schulen ohne Ausnahme verkehrt ausfallen würde. Denn das Gymnasium muß mit seinen alten Sprachen, (namentlich insbesondere mit der griechischen, aber auch nicht viel später mit der römischen) notwendig früh anfangen, weil nur frühzeitig gegründete Fertigkeiten ganz geläufig werden, und weil alles darauf ankommt, daß kein Gymnasiast auf halbem Wege stehen bleibe. Also fällt hier das Beginnen der alten Sprachen noch mit den Übungen der Orthographie in der Muttersprache, und selbst mit denen im richtigen accentuierten Lesen und mit den ersten grammatischen Elementen derselben zusammen. Folglich ist vom ersten Anfange an der Gymnasiast anders beschäftigt, als der Elementarschüler. Auch kann sich das Gymnasium von keiner Elementarschule eine irgend bedeutende Vorarbeit versprechen, es wäre denn in den allerersten Anfängen des Lesens und Schreibens, die eigentlich jedes Kind zu Hause gemacht haben sollte. Und

selbst in dieser Hinsicht sollte sich das Gymnasium seine eigene Elementarklasse halten, um sicher zu sein, daß nicht in den Anfängen durch eine fehlerhafte Behandlung etwas verdorben würde; und weil manche feinere Rücksichten auf den künftigen Unterricht dabei genommen werden können, an die kein Lehrer der Elementarschule denkt. — Andererseits muß die Hauptschule frühzeitig an die Naturwissenschaften gehen, zu denen das Gymnasium und die Elementarschule, beide aus verschiedenen Gründen, weniger Zeit haben. Auch die Anschauungsübungen und die Anfänge des Rechnens müssen in der Hauptschule gleich anfangs mit großem Ernste betrieben werden, weil sonst die schwerste ihrer Wissenschaften, die Mathematik, nicht in der kurzen Studienzeit bis zum sechzehnten oder siebzehnten Jahre so weit geführt und so geläufig in ihren Anwendungen gemacht werden könnte, als es durchaus nötig ist, wenn nicht algebraische Formeln und logarithmische Tafeln für den abgehenden Schüler noch tote Buchstaben und Zahlen bleiben sollen. Die Elementarschule ihrerseits darf das Lesen- und Schreibenlernen gar nicht so schnell treiben, wie sie müßte, wenn sie jenen andern Schulen die Lehrlinge zubereiten sollte. Denn je weniger Mittel zur eigentlichen Geistesbildung sie hat, desto sparsamer muß sie damit umgehen — das heißt, desto weniger darf sie die Wirksamkeit dieser Mittel stören durch die bloß mechanische Arbeit des Lesens und Schreibens. Ein Elementarschüler soll lange mündlich sprechen und mündlichen Ausdruck verstehen lernen, ehe er lesen lernt. Er soll mit dem Zeichnen früher als mit dem Schreiben beschäftigt werden. Kann er im zwölften Jahre die volle Fertigkeit im Lesen zugleich mit der richtigen Betonung erreichen, und gewinnt er gegen die Zeit seiner Entlassung im vierzehnten Jahre eine saubere Handschrift, so hat er genug gethan; nämlich im Punkte des Lesens und Schreibens. Hingegen die Entwicklung seiner Begriffe, die Erweiterung seines Gesichtskreises durch die Geographie des Landes und die Topographie der Gegend, wo er lebt, samt der Kenntnis von den Naturprodukten und dem Verkehr der Menschen, die hier wohnen, die Übungen im Kopfrechnen und im Ausmessen der Linien und Flächen (nach der Art der Anschauungsübungen), desgleichen ganz vorzüglich die Lebendigkeit religiöser Gefühle, und die

sämtliche Vorbereitung auf den Eintritt in die kirchliche Gemeinschaft, — dies alles giebt der Elementarschule eine große Aufgabe, neben welcher sie garnicht daran denken kann, nur geschwind lesen und schreiben zu lehren; denn das alles sind Hauptarbeiten, die ihren Zweck in sich selbst haben; es sind keineswegs Vorarbeiten für eine andere höhere Lehranstalt.

Die vollkommene Scheidung der Gymnasien, Hauptschulen und kleinen Schulen ist also ganz bestimmt, und auf eine durchgreifende Weise gegeben durch die ihnen zugemessene Zahl der Lehrjahre[1] und die ihnen angewiesenen und zugänglichen Lehrmittel. Es wäre leicht, dies noch vollständiger auszuführen, wenn ich tiefer in die allgemeine Pädagogik zurückgehen wollte. Die Lehre von der Klarheit, Association, der systematischen und methodischen Verknüpfung der Vorstellungen, ist es, an die man sich wenden muß. Daraus ergeben sich die Regeln, wie ein und derselbe Lehrgegenstand auf verschiedene Weise nach einander muß behandelt werden; es ist aber leicht, auch die Beschränkungen des minder vollständigen Unterrichts darnach zu bestimmen. Auf dem Gymnasium soll man von vielen scheinbar ganz getrennten Punkten zugleich anfangen (oder bald nach einander den Unterricht zu ihnen hinlenken); jeder einzelne Punkt wird soviel möglich unmittelbar, also unabhängig von den übrigen, klar gemacht; hat der Lehrling *während* des Vortrags *scharf darauf gemerkt*, so ist es gut; und der Lehrer soll sich nicht darum kümmern, ob die Sache *behalten* werde, *oder nicht*. Es wird, vermöge einer psychologischen Notwendigkeit, etwas davon bleiben. Später kommt man in dieselbe Gegend, lehrt die Sache noch einmal und bringt sie in einige, noch zufällige Verbindungen. Auch jetzt soll der Lehrer sich wenig um die Frage kümmern, ob der Knabe morgen noch wissen werde, was er heute gelernt hat. Das ist noch nicht nötig; wohl aber muß *während des Vortrags* nicht bloß auf das Einzelne, sondern auch auf dessen Verknüpfungen wohl gemerkt, und diese Verknüpfungen müssen ganz klar vorgestellt worden sein. Wiederum ein andermal, jedoch nicht zu spät,

[1] Es versteht sich von selbst, daß für Gymnasien in die Zahl der Lehrjahre auch noch die Universitätsjahre mit einzurechnen sind; denn kein Gymnasium macht seine Schüler fertig; sondern dies geschieht durch die sogenannte philosophische Fakultät, falls der Studierende sie gehörig benutzt.

kehrt der Unterricht auf denselben Punkt zurück; nun stellt er ihn in die wesentliche systematische Verbindung; jetzt auch verlangt er, daß die Sache behalten werde, und bei den Gegenständen, die sich zum Auswendiglernen eignen, wird dieses gefordert, und nötigenfalls mit aller Strenge darauf gedrungen. — Bei dieser dreifachen Wiederkehr auf das Nämliche zieht sich nun das anfangs einzeln Hingestellte immer mehr zusammen; die Vorstellungen treten in vorgeschriebene Reihen, Ordnungen, Klassen, außer und neben einander. War aber des anfangs einzeln Hingestellten sehr viel: so verknüpft es sich nicht gleich alles auf einmal; sondern an vielen Orten in dem ganzen Gedankenkreise des Zöglings entstehen Einheiten von untergeordneter Beschaffenheit; Gruppen von Kenntnissen und Einsichten, denen noch höhere Verbindungen bevorstehen. Jahre gehen darüber hin, ehe diese letztern, eine nach der andern, zu stande kommen. Das Gymnasium zählt die meisten Lehrjahre, es nimmt sich also die längste Zeit, um überall die höheren Verbindungen zu stiften; und es wirft anfangs die bunteste Vielheit aus, in der Zuversicht, es werde mit dem weitläufigen Geschäfte der fernen Bearbeitung dieser Vielheit schon noch fertig werden. Da auch das Gymnasium nicht stirbt, so ist hieran kein Zweifel, wofern nur seine Schüler sich nicht erlauben, vor geendigter Lehrzeit davon zu gehen. — Hingegen die Hauptschule kann hier mit dem Gymnasium nicht ganz gleich rechnen. Sie hat zwar nicht nötig, gleich anfangs allen ihren Vorrat eng beisammen zu halten; sie darf es nicht einmal, denn die vorstehenden Regeln sind allgemein, und müssen in jedem Unterrichte ohne Ausnahme befolgt werden. Allein wie weit man das Mannigfaltige anfangs auseinander stellen wolle? Wie viel man hinstreue? Wie lange man warte, ehe es mehr und mehr seinen wesentlichen Verbindungen nahe gebracht wird? Wie spät man die allgemeinen Gesichtspunkte und Übersichten herbeiführe? Darin giebt es Modifikationen, wodurch sich die Hauptschule vom Gymnasium merklich unterscheiden muß. Jene braucht eher als dieses (wiewohl auch nicht gleich anfangs) Chronologie in der Geschichte, den Globus in der Geographie (der in allen Schulen den Landkarten nachfolgen soll und durchaus nicht vorangehen darf) ein System in der Botanik (gleichviel ob das Linnéische oder ein anderes); sie lehrt eher Geometrie

im Zusammenhange (das Gymnasium muß diese Stufe nicht zu früh betreten wollen, sondern sich länger bei Übungen, ähnlich der Anschauungslehre, verweilen); auch sind zusammenhängende Religionsvorträge in der Hauptschule, wo alles früher fertig werden soll, eher an der Zeit als im Gymnasium. — Sehr seltsam freilich wird vielleicht mancher diese Behauptungen finden. „Bleiben denn die Schüler der Gymnasien länger kindisch; sie, die ja Latein und Griechisch lernen, und dadurch offenbar mehr geübt, und schneller zur Reife gebracht werden müssen?" — Was ich darauf antworte, das weiß man schon. Ich leugne eben, daß die alten Sprachen dem Knaben einen Vorsprung geben; ich behaupte gerade, daß sie ihn zurückhalten; und wiewohl ich dies keineswegs bedauere oder tadle, so muß doch hiernach berechnet werden, wie schnell im allgemeinen sich die verschiedenen Schulen von der Mannigfaltigkeit zur Einheit aufwärts bewegen können. — Hierin müssen die kleinen, die sogenannten Elementarschulen, die allerschnellsten sein. Geht alles seinen natürlichen Gang: so sehen im Durchschnitte die vierzehnjährigen Schüler, welche die Elementarschule entläßt, älter aus, als die gleich alten Hauptschüler; den vierzehnjährigen Gymnasiasten aber wird noch am meisten Kindliches ankleben, ohne daß dies für sie im mindesten ein Vorwurf wäre. Jene ersten schauen am ernsthaftesten in die Welt hinaus; diese letztern gehen sorglos einen Tag nach dem andern in die Schule, und denken noch an keinen künftigen Beruf. Dies, sollte ich glauben, müßte jeder, der offene Augen hat, auf den Gesichtern lesen können; und wenn man darauf acht gäbe, würden sich die Schüler wohl dabei befinden.

Was heißt nun das: die Gymnasien, Hauptschulen, und kleinen Schulen sollen zu einem Ganzen vereinigt werden —? Von welchen Versetzungen aus einer Schule in die andere ist nun die Rede? Beschäftigen wir uns etwa mit der, vermeintlich großen, Frage, was denn ein Knabe anfangen werde, der sich noch spät zum Studieren entschließt, nachdem er zuvor die Hauptschule oder gar nur die kleine Schule besucht hatte? Wer auf dergleichen Fragen Gewicht

legt, der hat seine Begriffe über den notwendigen Unterschied der Schulen noch nicht ins klare gebracht.

Weder von den Knaben allein, noch von den Eltern allein darf man die Entscheidung erwarten, ob es ihnen beliebe, diese oder jene Schule und die Universität zu besuchen. Sie wissen selten, was, und warum sie es wollen; man muß sie darüber aufklären; man muß ihnen die Frage zurecht stellen, alsdann werden die Antworten allmählich richtiger ausfallen.

Hierzu ist durch unsere strengeren Gesetze wegen der Abiturientenprüfungen ein sehr guter Anfang gemacht; es fehlt aber noch einigermaßen an jenen Hauptschulen, wohin nun diejenigen gehören, denen die erwähnten Gesetze allzudrückend vorkommen.

Und besonders muß ich hier bemerken, daß die Abiturientenprüfung schwer empfunden wird, weil sie erst im entscheidendsten Augenblicke eintritt. Etwas ihr Ähnliches sollte alle Jahre, und in allen Schulen stattfinden. Nicht als ob ich noch mehr Probearbeiten, noch mehr Anstrengung um des Examens willen wünschte; denn deren haben wir, die Wahrheit zu sagen, schon viel zu viel; sondern bloße Musterungen der Schüler, so wie sie sich in ihrer natürlichen Stimmung zeigen, diese sind jährlich zu veranstalten, und auf eine folgenreiche Weise zu gebrauchen.

Wir wollen hier einen Augenblick bei der Frage verweilen: ob wohl die Aufstellung einer Normalstufe, das heißt, die Angabe, wie weit es gewisse Schüler bei einem gewissen Zeitabschnitte sollen gebracht haben, sich mit mehr Sicherheit im früheren oder späteren Alter derselben denken und wagen lasse? Es leuchtet unmittelbar ein, daß dieses bei Jünglingen schwieriger ist, als für Knaben; denn jene sind unter einander verschiedener als diese. Die Ungleichheit wächst in der Regel mit den Jahren, indem, wer einmal zurückblieb, dieser eben darum schwerer weiter kommt, wenn er auch von jetzt an eben so fleißig wäre, wie die andern. Daß man mit den Knaben mehr Nachsicht hat als mit den Jünglingen, scheint nicht hinreichend begründet. Glaubt man, die Knaben verstünden noch nicht so genau, was man eigentlich von ihnen verlange? Wo sie diese Stumpfheit zeigen, da haben sie kein Interesse gefaßt; der Unterricht hätte (wenn sie nicht einfältig waren) dafür

sorgen können. Oder denkt man, sie wären noch keiner so absichtlichen Anstrengung fähig? Dafür sind sie biegsamer, haben auch noch weniger nachzuholen, als ein Jüngling, der sich früher vernachlässigt hatte. Überhaupt aber kommt es mir hier nicht darauf an, daß man gegen die Knaben ein strenges Urteil ausspreche, und sie dadurch zu größerem Fleiße ansporne, sondern nur, daß man ein richtiges Urteil fälle, wie weit sie von dem Punkte entfernt seien, wo sie hätten stehen sollen. Dieser Punkt muß für Tertianer, oder für Schüler dieses Alters, ebenso wohl bestimmt sein, als für Primaner, die man zur Universität entläßt. Die Angabe dieses Punkts ist übrigens kein Gesetz, sondern nur ein Maßstab, und die Wirkung des Zurückbleibens hinter demselben ist keine Strafe, sondern ein zweckmäßiges und für den Schüler selbst wohlthätiges Verfahren.

Nach diesen Vorerinnerungen versetze ich mich nun in Herrn Graffs Lehranstalt, von der ich eigentlich zu reden habe. Dieselbe sei ein Gymnasium; und wir nehmen unsern Standpunkt in der ersten Schule nach Graffs Sprachgebrauch, das heißt, in der Mitte der im ersten Jahre gesammelten Schüler. Schon nach einigen Monaten wird der Lehrer einige Individuen bemerken, denen in Nebenstunden nachgeholfen werden muß. Es ist nötig, daß hierzu ein Gehilfe, wenn auch nur ein fähiger Jüngling, in der Nähe sei. Nach einem Jahre können sich einige zeigen, die man in diesem Kreise nicht länger dulden kann, weil sie mit heftiger Begierde nach außen greifen, und zum ruhigen Merken auf einen an sich interessanten Gegenstand nicht zu bringen sind. Anstatt sich nun bei Züchtigungen aufzuhalten, schickt man diese, ohne irgend eine Rücksicht auf die Eltern, vom Gymnasium weg; denn hier soll eine ungestörte Aufmerksamkeit herrschen. Den Eltern steht dagegen die Hauptschule offen, wo man gegen das äußerlich unruhige Leben der Kinder gar nicht streng ist, sondern vielmehr sich darauf gefaßt hält; indem man hier nicht mit den Schwierigkeiten der alten Sprache zu kämpfen hat; und durch das Ganze des Unterrichts die Unruhigen viel leichter fassen kann. — Wir kehren für jetzt zurück ins Gymnasium. Das zweite Jahr sei verlaufen; vielleicht wieder ein paar müssen ausscheiden; entweder wie zuvor, wegen ausgelassener Wildheit, oder auch wegen

allzuschwacher Fähigkeiten; in welchem letztern Falle es dahin kommen kann, daß nur die kleine Schule sie aufnimmt, während die Hauptschule, die für auffallend langsame Köpfe nicht gemacht ist, sie verschmäht. — Nach dem Ende des dritten Jahres wird die erste Schule des Gymnasiums nicht leicht[1] in den Fall kommen, einen Schüler auf die Hauptschule oder auf die kleine Schule zu verweisen, denn sie hat ja erst vor einem Jahre ihren Kreis gereinigt. Aber es kann gar leicht begegnen, daß solche Knaben, deren guter Wille am Tage liegt, und die auch zum Aufmerken nicht zu beschränkt sind, in den Übungen und Fertigkeiten zu weit zurückstehen, um fernerhin mit den andern Schritt zu halten. Diese kommen nun in die Übungsklasse des Gymnasiums. Hier verweilen sie ein Jahr lang, und treten dann — nicht etwa in den vorigen Kreis zurück, sondern in die zweite Schule, oder in den Schülerkreis, der ein Jahr später zusammengetreten war, und der also jetzt auf dem Punkte sein soll, wo ein Jahr früher die erste Schule war. An die Übungsklasse giebt eben jetzt die zweite Schule diejenigen ab, welche der Nachhilfe bedürfen. Man sieht hieraus, daß die Übungsklasse unaufhörlich fortbesteht, aber bei jährlichem Wechsel aller ihrer Schüler. — Die erste Schule aber wird nun fernerhin nicht gern und nicht leicht mehr einen ausstoßen; lieber wendet sie Ermahnungen und Strafen an, und so hält sie die ihrigen zusammen, bis zum Ende des sechsten Jahres. Die jetzt vierzehn- und fünfzehnjährigen Knaben werden nun nach Sekunda versetzt; einer Klasse, die mehr als einen Lehrer hat; wegen des größern Umfangs und der schon einigermaßen gelehrten Behandlung der Studien; sowie auch Prima, welche der obersten Klasse unserer Gymnasien ähnlich sein wird. Es ist übrigens nicht notwendig, daß Sekunda alle jene Schüler auf einmal annehme; vielmehr muß hier gerade für die raschen, sehr ausgezeichneten Köpfe dadurch gesorgt werden, daß man sie früher als gewöhnlich versetzt; für die langsamen aber kann wiederum eine Verweilung, auf ein halbes Jahr etwa, auf einer Übungsklasse eintreten, wodurch die Ungleichheiten, die sich in den letzten drei

[1] Nicht leicht! — Jedoch ist es im Notfalle immer möglich, und muß zu allen Zeitpunkten möglich sein.

Jahren in der ersten Schule mochten erzeugt haben, fortgeschafft werden. Und wenn jetzt noch ein Schüler seine Absichten ändert, so mag er von hier an den Weg des Studierens verlassen. Die Hauptschule wird ihn gern in einen ihrer Schülerkreise aufnehmen, wofern er übrigens keinem Tadel unterliegt. Für solche Subjekte aber, die in spätern Jahren unvermutet mißraten, ist gar keine Schule offen; sie sind eine unglückliche Last für ihre Familien.

Wir haben hier den Gang aller successiven Schulen des Gymnasiums beschrieben; denn jede setzt in den ersten beiden Jahren die Untauglichen bei den andern Lehranstalten ab; jede schickt am Ende des dritten Jahres einige in die Übungsklasse, und empfängt andere aus derselben; jede hält alsdann, wo möglich, die ihrigen fest bis zur Versetzung nach Sekunda. Nur das muß noch hinzugefügt werden, daß sich das Gymnasium bereit halten soll, neue Ankömmlinge aus der Hauptschule, und selbst aus der kleinen Schule, aufzunehmen. Wie ist das möglich? — Gewiß leichter als man denkt. Erstlich gehören dazu Zeugnisse von vorzüglichen Fähigkeiten, oder sehr gutem Willen (der auch einer Fähigkeit gleich gilt); denn ein leichtsinniger Wechsel wird nicht gestattet, und sehr ausgezeichnete Talente werden in allen, auch in den untersten Schulen bemerkt, sobald sie zu erkennen sind, und ermuntert, sich wo immer möglich den Studien zu widmen. Es ist also für solche Ankömmlinge gewiß nicht schwer, sich in die neue Bahn zu fügen. Zweitens läßt man sie nicht unmittelbar eintreten, sondern erst nach besonderer Vorbereitung. Hierzu aber müssen die ältern und besten Schüler mitwirken, für welche es ebenso nützlich als ehrenvoll ist, sich im Lehren zu üben; denn bekanntlich lernt man durchs Lehren, ungefähr wie man eine Sprache besser versteht, in der man versucht hat zu schreiben. Drittens — und dies ist die Hauptsache — werden in allen Schulen alle Arten des Interesse geweckt, und folglich braucht nicht die Gemütsstimmung, sondern nur der Gegenstand der Beschäftigung zum Teil gewechselt zu werden. Wer es nun noch für schwer hält, in spätern Knabenjahren Griechisch und Lateinisch zu lernen, der besinne sich an die häufigen Beispiele von Männern, die noch weit später damit zu stande kamen.

Die Hauptschule wird das Bedürfnis, ihre Schülerkreise zu reinigen, etwas weniger empfinden als das Gymnasium. Denn sowohl die schwächeren, als die unruhig lebhaften Naturen kann sie leichter in Thätigkeit setzen und erhalten, da ein großer Reichtum von unmittelbar interessierenden Gegenständen ihr zu Gebote steht. Lästig sind ihr gleichwohl die verschiedenen Grade der Fertigkeiten in einem und demselben Schülerkreise. Daher kann man ihr mehrere Übungsklassen, und auf kürzere Zeiträume geben. Schon am Ende des zweiten Jahres mögen einige die erste Schule verlassen, um auf ein Halbjahr in die Übungsklasse zu treten; die zweite Schule wird nach Verlauf des Halbjahres sie eintauschen gegen andere, die sie eben dort abgiebt. Am Ende des vierten Jahres kann dieselbe Einrichtung sich wiederholen. Zuletzt erfolgt auch hier eine Versetzung in eine oberste Klasse, an welcher für verschiedene Fächer mehrere Lehrer arbeiten.

Die kleinen Schulen werden am meisten gedrückt durch die Verschiedenheit der Köpfe, die sie sich müssen gefallen lassen. Denn was auf dem Gymnasium und in der Hauptschule nicht fortkommt, das sollen sie aufnehmen; und überdies auch noch die rascheren Geister beschäftigen, die in den unteren Volksklassen emporkeimen. Möchte diese Schwierigkeit nur gefühlt werden! Möchte es dahin kommen, daß der Volksschullehrer sich über die gar zu guten Naturen beschwerte, die ihm sein Amt vollends sauer machen! Möchten die Mittel einer edlen Freigebigkeit sich so weit ausdehnen lassen, daß man dreist ausrufen dürfte: Jedem das Seine! Auch den Musen das, was ihnen zugehört!

Genug geträumt! Nicht ich bin Gesetzgeber der Schulen. Und wenn die Frage, ob unsere Zeit Beruf habe zur bürgerlichen Gesetzgebung, von einem berühmten Rechtslehrer[1] verneint werden durfte: so ist an durchgreifende Umwandlung der Schulen vollends nicht zu denken. Denn gewiß! Weit mehr schöpferische Geisteskraft, und weit mehr edlen, reinen Willen

---

[1] Savigny und seine Schrift: Vom Berufe unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft, 1814, sind hier gemeint. D. H.

erfordert diese, als die Abfassung und Einführung eines neuen Gesetzbuchs für das Privatrecht. Hat Herr Regierungsrat Graff richtig gesehen, was nach einem langen Zeitverlauf ein fähigeres Geschlecht dereinst zur Wirklichkeit bringen wird: so mag er sich des Anblicks erfreuen und hierin seinen Trost finden wegen der ihm versagten Thätigkeit. Mir wenigstens ist eine solche Art, mich zu trösten, ziemlich geläufig.

Und nun zum Schlusse dem Leser, der bis hierher las ohne zu blättern, mein Dank für geneigtes Gehör; dem Mann aber gebührt mein wärmerer Dank, dessen Idee mich während des Schreibens dieser Bogen entweder nützlich beschäftigte oder doch angenehm unterhielt.

VIII.

Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik.[1]

1831.

Theorieen, wahr oder falsch, haben zwar wohl niemals ihren Urhebern bedeutenden Einfluß nach eigener Wahl geschafft; denn bei ihrem ersten Hervortreten sind sie in der Regel unwillkommen. Aber später finden sie ihre Zeit, um sich in wirksame Kräfte zu verwandeln; wenn auch weit entfernt von der Absicht, aus der sie hervorgingen. Vieles, was ehedem unfruchtbare Spekulation hieß, gewann allmählich die Meinung für sich, und aus dem Schoße der Meinungen entspringt das Handeln.

Man hat den Idealismus verlacht, den Spinozismus gescheut; aber jenes Lachen und diese Scheu sind zusammen in ernste und weit verbreitete Betrachtung übergegangen. Fichte, der Idealist, fand selbst für pädagogische Pläne aufmerksames Gehör, als er politisches Heil für Deutschland in einer neuen Nationalerziehung suchte.

Doch hier mag man mit Recht erstaunen. Kann aus idealistischen Grundsätzen eine pädagogische Theorie herfließen?[2]

---

[1] Vergl. über Entstehung und Zweck dieser Abhandlung S. 47 der Einleitung. D. H.

[2] Herbart bestreitet mit Recht, daß nach idealistischer Denkweise die Erziehung möglich sei. Für den strengen Idealismus ist nur das im eigenen Selbstbewußtsein verlaufende Geschehene wirklich, allem andern, dem „Nicht-Ich", kommt keine Wirklichkeit zu, sondern es wird vom denkenden Ich gesetzt und hervorgebracht, und zwar mit unbedingter Freiheit und Unabhängigkeit. Von Kausalität kann daher im Verlaufe des geistigen Geschehens keine Rede sein. Wenn aber das Ich so gänzlich unabhängig

Zwar sucht sich jeder gute Erzieher in den Geist und in das Gemüt seines Zöglings hineinzuversetzen; ja ein jeder Lehrer, während er auf das didicisse fideliter artes rechnet, stößt bei dem mindesten Nachdenken auf die Frage, wie denn wohl diejenigen Vorstellungsmassen, welche er durch seinen Unterricht dem Zöglinge beibringt, es anfangen mögen, bis in die Sitten, bis in den Willen, bis in das Ich des Zöglings einzuwirken? Unter welchen Bedingungen dieser geforderte Erfolg eintreten oder ausbleiben werde? Eine psychologische Theorie darüber ist ihm Bedürfnis, wofern er nicht seinem Unterrichte eine ihm selbst unbegreifliche Zauberkraft zumutet. Aber eine idealistische? Nach dieser wäre ihm ein Zögling nur eine Erscheinung. Oder, wenn über solches Bedenken die Theorie ihn wirklich hinwegsetzen könnte, so wären wenigstens die Bücher, die Bilder, die Karten, die sämtlichen Lehrmittel und das ganze Verfahren beim Unterrichte nur Erscheinungen. Wer dem Idealismus etwas einräumt, ja wer ihm nur die geringste Aufmerksamkeit gönnt, der sollte doch diese Fragepunkte nicht leichtsinnig beseitigen; er hätte wenigstens Ursache, in Fichtes Schriften diejenige wenn auch mangelhafte Auskunft aufzusuchen, die sich hierüber etwa darbietet.

Es findet sich nun eine solche Auskunft gerade in demjenigen Buche, welches von allem, was Fichte geschrieben, wohl den größten Kreis von Lesern dürfte angesprochen haben.

Fichtes „Reden an die deutsche Nation" waren das Erzeugnis einer Zeit, die glücklicherweise längst vorüber ist, allein ihre oratorische Kraft, und noch mehr das Andenken an den Mann, der im Augenblicke der Gefahr so zu reden wagte, sichern ihnen eine lange Dauer. Was ihren philosophischen Gehalt betrifft, so bedarf es dessen nicht, um Fichtes Lehren dem heutigen Zeitalter gegenwärtig zu erhalten; der große

und unerreichbar für den Einfluß des Erziehers dasteht, so ist dadurch jede erziehliche Einwirkung von selbst ausgeschlossen. Diesem Standpunkte setzt nun Herbart den einseitig „realen" entgegen, nach welchem im geistigen Geschehen die strengste Kausalität herrscht. Er vermeidet so allerdings die Klippen des Idealismus, muß aber folgerichtig die von Fichte arg übertriebene Freiheit gänzlich leugnen. Denn wenn Denken und Wollen ausschließlich von den Vorstellungen abhängig sind, so ist jede Entschließung vorher unabänderlich bestimmt und von Freiheit ernstlich nicht mehr zu reden. Vergl. Bd. I. S. 107 der Einleitung.

Denker hat sich in wichtigern Werken verewigt. In pädagogischer Hinsicht kann man ganz anderer Meinung sein, ohne darum das Bedürfnis des Widersprechens zu empfinden; denn Vorschläge, die von der Ausführung weit entfernt stehen, können auf keine Weise Besorgnis einflößen. Fichtes Reden sind aber im nachstehenden Briefe als ein willkommener Stoff zu einer Unterhaltung benutzt, die leicht polemisch hätte werden können, und es doch nicht werden sollte. Denn eine Recension in der Hallischen Litteraturzeitung,[1] welche von denen, die sich für Metaphysik interessieren, ohne Zweifel als ausgezeichnet ist anerkannt worden, sollte nicht sowohl widerlegt, als vielmehr durch ein Zeichen der Aufmerksamkeit verdankt werden. Daß nun ein offener Brief keine förmliche Abhandlung enthält, wird um so leichter Entschuldigung finden, weil das Wesentliche des Inhalts nicht sowohl auf der Pädagogik, als auf der Erinnerung an Fichte und an seine Lehre beruht; welche bekanntlich vom Ich ausging, und jederzeit von neuem in Betracht kommt, so oft sich über diesen wichtigen Punkt eine Differenz der Meinungen erhebt. Die denkenden Pädagogen werden übrigens wohl darin übereinstimmen, daß, wenn auch Fichte sich niemals über Erziehung geäußert hätte, doch seine Untersuchung des Selbstbewußtseins ihnen nicht gleichgültig sei; schon deshalb, weil der Egoismus als eine Ausartung desselben zu betrachten ist, deren Verhütung gewiß jedem praktischen Erzieher am Herzen liegen muß.

Damals, als Kant selbst, und mit ihm die Kantianer, jeden philosophischen Gegenstand nach der Kategorieentafel abhandelten, — mochte nun von Naturphilosophie, oder von Ästhetik, oder von Naturrecht, oder wovon immer sonst die Rede sein, — damals war die Zeit der Kategorieen. Heutzutage findet man dergleichen Abhandlungen pedantisch. Wahre Gründlichkeit wird jedoch nie pedantisch. Wäre hier wahre Gründlichkeit zu finden gewesen, sie hätte längst ihr Recht überall geltend gemacht. Das Nämliche ist von allen den andern Formularen

[1] Die Recension von Ch. A. Brandis über Herbarts allgemeine Metaphysik Bd. II. (H. LZ. 1831 August No. 141—145.)

zu sagen, die man den Gegenständen hat aufdringen wollen. Wie nach den Kategorieen, als vermeintlichen Urgesetzen unseres gesamten Denkens, entweder alles oder nichts mußte abgehandelt werden: so zeigt sich bei jeder Methode, die auf Allgemeinheit Anspruch macht, ihre Falschheit in den einzelnen Wissenschaften, die fortwährend einen andern als den vorgezeichneten Gang gehen. Anstatt aber dieses Mißgeschick zu beachten, halten die philosophischen Schulen die alten Formeln fest, weil sie eben nichts Besseres wissen. In ihnen sieht es aus, wie in den Kabinetten alter Physiker, wo sich ein unnützer Apparat anhäuft, den niemand braucht, weil er nicht leistet, was gefordert wird. Wollen sie solchen Apparat behalten? — Aber, wenden Sie ein, das Ich, samt den Thatsachen des Bewußtseins, veraltet niemals. Gewiß nicht! Darum beschäftigt in der That das Ich nicht bloß Fichte, sondern auch Sie und mich. Aber wer seinen Untersuchungen den Stempel der Zeit durch die Art der Behandlung aufdrückt, der giebt sie dem Wechsel preis. Als Kant den menschlichen Verstand in Kategorieen für die Sinnenwelt einsperrte, und der theoretischen Vernunft ihre Dialektik verwies: damals gab er sich dem Eindruck hin, welchen die mechanische Physik durch ihr Übergewicht machte; Chemie und Physiologie waren noch nicht, was sie heute sind. Jetzt aber ist das Leben zum Thema des Tages geworden; es zeigt uns das Mittelglied zwischen dem Sinnlichen und dem Übersinnlichen. Wer jetzt noch Attraktion und Repulsion als bloße Raumbestimmung für sinnliche Erscheinung behandelt, der hat von lebender Materie sicher keinen Begriff; ja nicht einmal von chemischer Verwandtschaft. Wir sind jetzt genötigt, uns in das Innere der Elemente, in ihre wechselnden inneren Zustände hineinzudenken; es hilft uns nicht mehr, der Materie eine allgemeine Attraktion und Repulsion ohne inneren Grund beizulegen. Und als Fichte seine Wissenschaftslehre entwarf, — doch hier muß ich ausführlicher werden. Wir müssen den Mann, an welchen Sie durch Erwähnung des Ich so oft erinnern, genauer betrachten.

Welches war die theologische Stimmung der Zeit, als Fichte mit seiner Kritik aller Offenbarung auftrat? Welches war die politische Stimmung der Zeit, als gleich darauf der nämliche Mann die französische Revolution beurteilte? Man

wollte aufklären; und man nahm dies Wort im ausgedehntesten Sinne. In der nämlichen Zeit — in wenigen Jahren entstand die Wissenschaftslehre. Kurz darauf folgten Naturrecht und Sittenlehre. Glauben Sie wirklich, derjenige, der sich so ganz und gar in praktische Interessen vertieft zeigt, habe mitten im Sturm die spekulative Ruhe besessen, welche die Behandlung eines metaphysischen Problems erfordert? Hat er diese Ruhe etwa späterhin gewonnen? Der Vorwurf des Atheismus verwundete ihn, wie natürlich, im Innersten. Die Hoffnungen des Enthusiasmus, welchen die französische Revolution erregt hatte, verschwanden bis zur äußersten Erniedrigung Deutschlands. Und Fichte verlor sich nun bis in die düstern Phantasieen von einer allgemeinen Sündhaftigkeit der Zeit. Das Asyl der Mathematik und Naturwissenschaft, was jeden Denker zur Ruhe einladet, war ihm verschlossen. Aber die Neigung, aus allgemeinen Begriffen zu konstruieren, ohne um genaue Auffassung der Thatsachen besorgt zu sein, leuchtet aus allen seinen Schriften hervor. Die Gewalt, welche er in sein Denken legte, sollte ihm, dem Idealisten, die Gültigkeit der Begriffe verbürgen. Daß ein solcher Mann etwas Großes leistete, war natürlich; ob aber dies Große näher der Wahrheit oder näher der Dichtung stand und stehen mußte, das bitte ich zu überlegen. Jeder große Dichter findet Nachahmer; und Fichte hat die seinigen gefunden. Aber jede Dichterschule blühet eine Zeitlang; dann wird sie matt, und bald stirbt sie aus. Das erste Zeichen der Ermattung pflegt Schwulst zu sein. Die Zeit wird Geständnisse erzwingen, an die schon längst die Schulen gemahnt werden von der umgebenden Welt; und welche um desto trauriger lauten werden, je länger sich der Stolz dagegen sträubt.

Zufällig fand ich mich neulich veranlaßt, Fichtes Reden an die deutsche Nation wieder aufzuschlagen. Gern verweile ich hier bei dem eigentlichen Glanzpunkte seines Lebens. Seine moralische Energie, das Lebensprincip seiner Lehre, taugte besser fürs Handeln mitten in großer Gefahr als für irgend eine Theorie. Und im Jahre 1808 hatte er die Gelegenheit, sich zu bewähren; denn sein freimütiges Lehren war jetzt ein Handeln. Er sprach Worte zur rechten Zeit, — jedoch die Zeit bestimmte auch hier seine Gedanken. Pestalozzi blühete;

und Fichte, weder in Hoffnungen noch in Befürchtungen den wahren Erfolg vorausſehend, ward auf einmal zum Pädagogen. Gewiß eine ſchwere Metamorphoſe für den Idealiſten!

Das erſte, was er nun vorbrachte, waren Äußerungen des vollkommenſten Determinismus; ebenſo übertrieben als ſeine Freiheitslehre. Die neue Erziehung, im Gegenſatze der alten, müſſe die wirkliche Lebensregung und Bewegung ihrer Zöglinge nach Regeln ſicher und unfehlbar bilden und beſtimmen. Im Rechnen auf einen freien Willen des Zöglings liege der erſte Irrtum der bisherigen Erziehung, das deutliche Bekenntnis ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit. Denn ſie bekenne, den Willen, und hiermit die eigentliche Grundwurzel des Menſchen, nicht bilden zu können, ſondern dies für unmöglich zu halten. Dagegen werde die neue Erziehung gerade darin beſtehen müſſen, daß ſie auf dem Boden, deſſen Bearbeitung ſie übernehme, die Freiheit des Willens gänzlich vernichte und ſtrenge Notwendigkeit der Entſchließungen an die Stelle ſetze. Sie finden dieſe merkwürdigen Behauptungen gleich im Anfange der zweiten Rede.

Zwei ganz verſchiedene Betrachtungen dringen ſich hier zugleich auf; die eine des Moraliſten, die andere des praktiſchen Erziehers. Jene ſetzt voraus, es ſei geleiſtet, was gefordert werde; und fragt alsdann, ob eine ſolche rein determinierte Sittlichkeit des Zöglings irgend einen Wert habe. — Der praktiſche Erzieher hingegen, dem ſeine wirklichen Sorgen zur Grübelei keine Zeit laſſen, und der in den zahlloſen Äußerungen bald der Unbeſonnenheit, bald der Verſchlagenheit, bald der Lüſternheit die wahre Unfreiheit ſeines Zöglings fortwährend vor Augen ſieht, überläßt recht gern Fichten die Beantwortung jener moraliſchen Frage; er würde das Geforderte gern leiſten, wenn er nur könnte. Aber der unfreie Wille ſeines Zöglings iſt nichts deſtoweniger ein Wille; ein wirklich ſelbſtthätiger, eigener Wille; der bald unbeugſam ſich der Beſſerung widerſetzt, bald ſchlau ſich verbirgt, bald nach kurzer Rührung ohne weſentliche Veränderung nach alter gewohnter Weiſe wieder zum Vorſchein kommt. Alle dieſe Wahrnehmungen ſind jedoch weit entfernt, dem praktiſchen Erzieher das Bekenntnis abzupreſſen: er vermöge gar nichts über den Willen des Zöglings; denn es giebt nicht bloß einen Zögling, ſondern

viele und verschiedene; und an diesen vielen giebt es viele sehr verschiedene Erfahrungen, die nirgends durch feste Grenzen von einander gesondert sind.

Auf dem rein praktischen Standpunkte noch einen Augenblick verweilend, wollen wir nun vor allen Dingen bei Fichte uns erkundigen, welches große Mittel er denn erfunden habe, um die neue, viel versprechende, ja geradezu die Welt verbessernde Erziehung an die Stelle der alten zu setzen.

Die Antwort ist: er wollte gänzliche Absonderung der Jugend von den Erwachsenen; und ein für sich selbst bestehendes Gemeinwesen der Zöglinge, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete, und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe. Kein Wunder! Wer, von der Politik getrieben, die Pädagogik als ein Hilfsmittel benutzen will, der schaut stets zur Politik zurück. Wird denn auch der praktische Erzieher, welchem die Aufgabe seines Thuns unmittelbar durch den Blick auf den Zögling klar wird, jene hohen Ansichten zu den seinigen machen können?

Nichts in der Welt erschwert so sehr die eigentlich moralische Erziehung, als Anhäufung vieler Kinder auf einem Punkte. Die unmittelbare Folge davon ist ein geselliger Geist, der sich unter ihnen — mit möglichster Ausschließung der Erzieher bildet, welche als Fremde betrachtet, beobachtet, beurteilt und nach Möglichkeit umgangen werden. Das offenste Kind vertraut sich doch dem Gespielen lieber als dem Lehrer; wo aber vollends eine Menge gegenübersteht ihrem Lenker, da beratschlagt sie allemal unter sich; es sei denn, daß man durch militärischen Zwang sie in eine Armee verwandele. Jeder Direktor einer Lehranstalt kennt die Schwierigkeiten der Disciplin; wie weit aber ist noch von der guten Disciplin bis zum sichern Einwirken auf das inwendige, sittliche oder unsittliche Wollen der einzelnen Zöglinge! Den Schulen helfen überdies die Familien nach; aber wo das Band der Anhänglichkeit an Vater und Mutter aufgelöst ist, — da gerade erfährt der praktische Erzieher seine Ohnmacht. Mit abstrakten Begriffen regiert man keinen Knaben. Warum sollte ich nicht? fragt der unbesonnene Jüngling, den man bei leichtsinnigen Äußerungen warnt. Die Bedeutung seines Thuns, wenn es dereinst in größere Weltverhältnisse übergeht, begreift er nicht; er will sich versuchen!

Und in der That, versuchen würde sich jene Fichtesche Gemeinschaft der angehäuften Jugend; alle mögliche Verkehrtheiten würden sich versuchen, durch welche jemals irgend eine Gesellschaft roher Menschen herdurchgegangen ist, wenn nicht ein heilsamer Zwang von außen hinzukäme, dessen Heil jedoch zunächst nur in äußerer Ordnung besteht, und die Gemüter zwar bändigt, aber zugleich verschließt. Wo bliebe da die sichere Bildung des Willens? Der beste Fall wäre eintönige Gutmütigkeit durch gleichförmige Gewöhnung.

Fichtes Vorschlag ist daher nicht bloß chimärisch, wegen der Unausführbarkeit, sondern er ist geradezu das Gegenteil dessen, worauf seine eigene Forderung ihn führen mußte, und geführt hätte, nach Beseitigung der politischen Rücksichten und Wünsche. Die eigentlich moralische Erziehung geht nie sicherer, als da, wo Vater und Mutter nur ein einziges Kind haben, auf das sie gemeinschaftlich dergestalt wirken, daß sie ihm die nächsten sind und lange Zeit bleiben; mit allmählichem Zulassen anderer Gesellschaft, die sie nötigenfalls wieder entfernen können. Bekommt aber das natürliche Bedürfnis, jemanden zu haben, einen andern Ausweg als zu Eltern und Erziehern: dann ist sogleich jene Sicherheit verloren, aus der Fichte sogar Unfehlbarkeit machen wollte. Und dies ist ein starker Grund, warum der erfahrene Erzieher niemals von Unfehlbarkeit zu reden wagen wird.

An ein praktisches Interesse ist daher bei Fichtes pädagogischen Vorschlägen nicht zu denken; wenn wir nicht etwa noch heute zum Gedeihen des Staates notwendig erachten, daß man die Kinder den Eltern entreiße. Aber alles, was von Fichte kam, behält sein theoretisches Interesse. Lassen wir daher alles beiseite, was sich für eine öffentliche Erziehung (die jedes Individuum nach *seiner* Art zu witzigen und weltklug zu machen pflegt) sagen läßt, und was mit großen und leicht erklärlichen Übertreibungen der Weltverbesserer oft genug ist gesagt worden. Die großen Pläne, welche man freilich nicht auf Privaterziehung bauen kann, werden, ohne daß ich es zu hindern vermag, die wahren Grundsätze der Pädagogik noch lange in Schatten stellen; allein das macht mir für jetzt keine Sorge.

Gemildert war bekanntlich auch bei Fichte der Idealismus durch die Annahme anderer Vernunftwesen, außer dem eigenen

Ich; jedoch mit dem Beding, daß alle im Urwesen verknüpft und im Grunde Eins seien. Für die Natur aber fand sich bei ihm keine Gnade. Mit finsterm Ernste, als ob frühere Schriften denselben noch nicht genugsam verkündet hätten, wiederholt er in seinen Reden: „Der Wahn, daß in die Natur Gottes Wesen auf irgend eine Weise unmittelbar, und anders, als durch Zwischenglieder vermittelt, eintrete, stammt aus Finsternis im Geiste und aus Unheiligkeit im Willen.“ [1] Gegen wen [2] diese Erklärung eigentlich gerichtet ist, das wissen Sie so gut wie ich; allein wozu sollten wir eine alte Ungerechtigkeit aufdecken? Wir würden die Kreuz- und Querzüge unserer Litteratur, die so oft ihren Ursprung und ihre Triebfedern verkennt, damit doch nicht bessern. Genug, „jene totgläubige Seins-Philosophie, die wohl gar Naturphilosophie wird, die erstorbenste von allen Philosophieen“, [3] würde doch unstreitig in Fichtes Augen noch unendlich besser gewesen sein als die meinige; wenn nicht etwa, wie man zuweilen behaupten hört, die Extreme sich berühren. Wenigstens in der Konsequenz pflegen Systeme der rechten und linken Seite einander ähnlicher zu sein, als die aus der Mitte. Werden wir denn strenge Konsequenz, die Fichte unstreitig mit rühmlichem Eifer suchte, auch wirklich bei ihm antreffen? Das wird sich allmählich zeigen.

Überaus milde, ja über alles gerechte Maß der Erfahrung zutrauensvoll und selbst gütig und liebreich finden wir Fichte da, wo er uns von der ersten Bedingung aller Erziehung, nämlich von dem Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling, einigen Bericht darbietet. Dies wichtige Kausalverhältnis würde uns freilich äußerst schwierig erscheinen, da wir den eigenen Willen des Zöglings doch gewiß beide, wenn auch in einem näher zu bestimmenden Sinne, einen freien Willen nennen würden. Wie soll denn irgend eine Art von Freiheit, nicht bloß gewonnen, gelenkt, bewogen, sondern nach obiger Forderung schlechthin unfehlbar bestimmt werden? Hören wir zuvörderst Fichte über das Wesen der Freiheit, nicht etwa nach

[1] Diese Stelle findet sich in der 3. Rede. Ausgabe von Reclam S. 43. D. H.

[2] Gegen Schelling. D. H.

[3] Aus der 7. Rede. Reclam S. 111. D. H.

Erklärungen, die er anderwärts giebt, sondern nach dem Buche, was vor mir liegt.

„Die Freiheit im Sinne des unentschiedenen Schwankens ist nicht Leben, sondern Vorhof und Eingang zum wirklichen Leben. Endlich muß es doch einmal aus diesem Schwanken heraus zum Entschlusse und zum Handeln kommen; und erst jetzt beginnt das Leben. Nun erscheint auf den ersten Blick jeder Willensentschluß als Erstes, keineswegs als Zweites. Aber es sind zwei Fälle möglich; entweder nämlich erscheint in ihm nur die Erscheinung abgetrennt vom Wesen, oder aber, das Wesen tritt selbst erscheinend ein; und zwar ist zu merken, daß das Wesen nur in einem Willensentschlusse zur Erscheinung werden kann, daß aber umgekehrt es auch solche Willensentschlüsse geben kann, in denen keineswegs das Wesen, sondern nur die bloße Erscheinung heraustritt.“ [1]

Wie, möchte jemand fragen, bloße Erscheinung tritt heraus, und zwar in einem Willensentschluß? Wer, und wem erscheint sie denn? Wo ist ihr Objekt, wo ihr Subjekt? — Halten wir uns nicht dabei auf! Denn Fichte versichert uns sogleich weiter, die bloße Erscheinung sei fähig, selbst zu erscheinen. Eine solche Erscheinung der zweiten Potenz aber sei unabänderlich bestimmt, und notwendig also wie sie eben ausfällt. Hierbei vermisse ich nun zunächst Erscheinungen der dritten, vierten Potenz, und so ferner; in welchen vermutlich die Notwendigkeit noch um vieles notwendiger werden würde. Dann aber fällt mir ein, daß jede Potenz immer noch von ihrer Wurzel abhängt, und daher das Wesen unausweichlich die Schuld aller Erscheinungen, auch solcher, die es losgelassen hat, wird tragen müssen. Jedoch auch dies sei dahingestellt; ja es mag meinethalben (für jetzt wenigstens) in der freien Handlung noch ein Mehr, als das aus dem Ganzen der Erscheinungen Erklärbare enthalten sein, und dieses Mehr mag auch so sichtbar werden, als man verlangt und vorgiebt: was beginnt nun mit dem allen der Erzieher? — Wer an ein festes, beharrliches und totes Sein glaubt (sagt Fichte), der glaubt daran, weil er in sich selbst tot ist; und nachdem er einmal tot ist, wird diese Ausländerei (erinnern wir uns an die deutsche Nation!)

[1] Aus der 7. Rede. D. H.

sich auch zeigen als Aufgeben aller Verbesserung unser selbst oder anderer. Wie nun, wenn unser Zögling ein solcher ist, der also glaubt? Wenn er nicht zu den „ursprünglichen Menschen“ gehört: was macht alsdann der Erzieher?

Antwort: „Die Sittlichkeit ist ursprünglich, und vor aller Erziehung vorher, in allen menschlichen Kindern, die zur Welt geboren werden.“

Und damit ja kein Zweifel übrig bleibe, daß es mit dieser gütigen, milden Beurteilung des Menschengeschlechts Ernst sei, findet sich an mehreren Stellen die strengste Verwerfung der Lehre von der Erbsünde. „Was läßt sich von solcher Belehrung anders erwarten, als daß jeder einzelne sich in seine Natur ergebe? Es ist eine abgeschmackte Verleumdung der menschlichen Natur, daß der Mensch als Sünder geboren werde.“

So wird dann auf einmal alles leicht! Der Erzieher bestimmt den Willen seines Zöglings — wozu? dazu, daß er sei, was er ist; nämlich sittlich. Diejenigen, welche in sich selbst tot sind, belästigen den Erzieher nicht, denn — sie verschwanden und wurden nicht mehr gesehen, indem von der Erziehung die Rede anhub. Die Ausländer, die Völker der unlebendigen Sprachen, sollten ja nicht erzogen werden, sondern nur die deutsche Nation! Das mag die Zeit entschuldigen, worin jene Reden geschrieben wurden.

Der Erzieher also soll die deutsche Jugend lassen wie sie ist? Wozu denn jene hohen Verkündigungen einer neuen Erziehung? Dabei ist offenbar ein Widerstand oder ein verderbendes Princip vorausgesetzt, welches abzuwehren dem Erzieher eine wenigstens negative Thätigkeit kosten wird. Wir fragen demnach zuerst: Wo liegt denn das verderbende Princip? Und die Antwort wird uns nicht vorenthalten: „Der Mensch lebt sich zum Sünder. Das bisherige menschliche Leben war in der Regel eine im steigenden Fortschritte begriffene Entwickelung der Sündhaftigkeit. Allenthalben, wo die Gesellschaft verdorben ist, muß dasselbe erfolgen. Nicht die Natur ist es, die uns verdirbt, diese erzeugt uns in Unschuld: die Gesellschaft ist's.“

Wodurch verdarb denn wohl die Gesellschaft? — So wird jeder Theolog mit mir fragen. Und ich frage weiter: mit welcher Hoffnung wollte denn Fichte es wagen, aus der Jugend

eine Gesellschaft zu bilden? meinte er wirklich, diese würde nicht verderben?

Aus Gründen, an welche Fichte nicht entfernt dachte, die Sie aber in meiner Psychologie werden zu finden wissen, behaupte ich: daß jeder Haufen von Menschen, die in Konflikt geraten, seien sie alt oder jung, eine natürliche Neigung in sich trägt, in vier Klassen zu zerfallen: Dienende, gemeine Freie, Angesehene und Herrscher.

Beispielsweise wollen wir hier nur die Dienenden ins Auge fassen; und für jetzt nur in der Erfahrung. Da könnte ich, weil doch von der Jugend die Rede ist, an den alten Unfug des sogenannten Pennalismus erinnern. Oder, um von Zeitbegebenheiten zu reden, an den Unfug, welcher neuerlich oftmals von der niedrigsten arbeitenden Klasse ausging. Aber ganz nahe liegt mir das Unheil, was die Cholera eben kürzlich unter meinen Augen, und so auch in mehreren Städten und Ländern sichtbar gemacht hat. Da sie die niedrigste Klasse am härtesten traf, so hat sie auf Menschen, die man sonst in der Gesellschaft kaum zu bemerken pflegte, ein trauriges Licht geworfen; sie hat Einheit in diese Klasse gebracht, deren Mitglieder man sonst nur vereinzelt erblickt, weil sie am Gemeingeiste der Gesellschaft keinen Teil haben, so zahlreich sie auch in ihr vorhanden sind. Welche Einheit? Die eines gemeinsamen, aller Widerlegung trotzenden Vorurteils: man wolle sie vergiften, aus dem Wege räumen; dazu seien die Ärzte angewiesen, befehligt, gedungen, bezahlt. Selbst solchen Ärzten, deren wohlthätiges Helfen die armen Leute aus langer Erfahrung kannten, — selbst den Geistlichen, den Beichtvätern trat dies Vorurteil starr entgegen. Es kam zu den Waffen. Es mußte Blut fließen. Aber diejenigen, welche sich als freie Bürger im Staate fühlten, blieben von dem Wahne unberührt. So zeigte sich eine von den Scheidewänden, deren ich erwähnt habe. Wo liegt der Ursprung dieser unglücklichen Scheidewand? Hatte jemand sie absichtlich aufgebaut? Wünschte jemand, sie in dieser furchtbaren Gestalt zu erblicken? Nein, aber ihr Grund liegt im psychologischen Mechanismus. Das zufällige Übel hat sie nur zur Anschauung gebracht.

Ob nun Fichte in seiner Jugendgesellschaft die natürlichen Aristokraten und Herrscher dulden möchte, kann allenfalls in

Frage gestellt werden; daß er aber die soeben nachgewiesene Scheidewand, welche die ganz Herabgedrückten hinter sich verbirgt, unmöglich dulden könnte, springt ebenso gewiß in die Augen, als es gewiß ist, daß hiergegen jeder tüchtige Erzieher und Schulmann seine Kraft aufbietet; eine Kraft, die als ein Höheres, als ein freies moralisches Princip die Gesellschaft von dem natürlichen Übel erlöset, in welches sie sonst schon bei ihrem Ursprunge hinein geraten würde, und wodurch im Orient wirklich manche Staaten unheilbar sind verderbt worden. An die Sklaven, selbst bei Griechen und Römern, brauche ich hier nicht zu erinnern. Aber die Natur, wie wenig sie auch dem Übel bei Erwachsenen vorbeugt, hat doch die Jugend dagegen geschützt, indem sie keine Jugendgesellschaft stiftet, sondern die Kinder den Eltern anvertraut. Und von Erziehungsanstalten fordert man allgemein, sie sollen die häusliche Gesellschaft möglichst nachahmen.

Welches war denn über diesen Punkt die Sprache des Idealismus? Schon oben führte ich die Worte an: „ein Gemeinwesen der Zöglinge, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete, und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe."

In der Natur der Dinge ist jener psychologische Mechanismus gegründet, der das Übel erzeugt. In der Natur des Menschengeschlechts ist aber auch die Familie gegründet, welche die Kinder getrennt hält. Die Vernunft fordert, daß es hierbei sein Bewenden habe, und daß man die Gefahren großer Gesellschaften von den Kindern möglichst fern halte. Sie will keine Verfassung für die Jugend. Die Erziehung ist ohnehin schwer genug; man braucht sie nicht noch mit künstlichen Hindernissen zu belasten.

Aber den Idealismus charakterisiert das Verkennen des psychologischen Mechanismus. Wenn er ihn nur nicht sieht, dann meint er, sei derselbe auch nicht vorhanden. Er konstruiert aus der Idee; wie die Wirklichkeit dazu passe, das fragt er nicht eher, als bis das Wirkliche ihm feindlich entgegentritt. Dann werden lange Reden über Sündhaftigkeit gehalten; und hinter der Rhetorik verbirgt sich die Unwissenheit. Man streitet mit Worten gegen Übel, deren Quellen man nicht kennt;

und welche durch die angegebenen Vorkehrungen nicht verhütet, sondern eben herbeigeführt werden würden.

Doch jener Zeitpunkt, da Fichte die deutsche Nation anredete, um sie zu begeistern, war nicht der gelegene Zeitpunkt, um sein früher gebildetes, aus bekannten geschichtlichen Anlässen leicht erklärbares System einer Revision zu unterwerfen. In Zeiten der Not tröstet man sich mit Idealen; und sie wirken wohlthätig wenigstens auf die, welche sich ihnen hingeben. Zur That kam es nicht, denn das Glück wendete sich, und zwar durch ein ganz anderes Thun. Möge nur nicht hinter dem Schleier, der unsere Zukunft deckt, eine erneuerte Not verborgen sein, worin wir uns abermals müßten durch Worte und Gedanken zu trösten suchen! Jedenfalls wollen wir den hochherzigen deutschen Patriotismus in Ehren halten, der Fichtes Lehren und Reden belebte. Und da wir uns hier nicht ins Politische verlieren dürfen, so lassen Sie uns wenigstens von seiner pädagogischen Ansicht die bessere Seite aufsuchen.

Wo es darauf ankommt, das unmittelbar sittliche Streben in kräftigen Worten zu beschreiben, da finden wir den Idealismus weit mehr in seiner rechten Sphäre, als dort, wo die Veranstaltungen zur sittlichen Wirksamkeit im zeitlichen Handeln den Gegenstand der Frage ausmachen. Gern hören wir Fichten reden von dem Triebe nach Achtung, als der reinsten Gestalt, worin das Sittliche schon beim Kinde hervortrete. Gern lassen wir uns von ihm einschärfen, daß in der Behandlung des Kindes kein Eigennutz hervortreten, kein Verlust, den etwa dessen Unvorsichtigkeit uns zufügt, hart geahndet werden solle. Unbedenklich räumen wir ihm ein, daß, wo Bestrafung von keiner Scham begleitet wird, es mit der Erziehung zu Ende geht. Am schönsten, wenn auch nicht allgemein richtig, ist seine Beschreibung der Kindlichkeit. „Das Kind geht aus von unbedingter Achtung für die erwachsene Menschheit außer sich; an ihrer wirklichen Achtung nimmt es ab, inwiefern es auch sich selbst achten dürfe. Dieses Sichvertrauen auf einen fremden, und außer uns befindlichen Maßstab der Selbstachtung ist der eigentümliche Grundzug der Kindheit und Unmündigkeit, auf dessen Vorhandensein ganz allein die Möglichkeit aller Belehrung und aller Erziehung der nachwachsenden Jugend zur vollendeten Menschheit sich gründet. Der mündige Mensch hat

den Maßstab seiner Selbstschätzung in sich selbst, und will von andern geachtet sein, nur inwiefern sie erst selber seiner Achtung sich würdig gemacht haben; und bei ihm nimmt dieser Trieb die Gestalt des Verlangens an, andere achten zu können und Achtungswürdiges außer sich hervorzubringen. Diesen Grundzug der Mündigkeit nun soll der Erzieher darstellen, sowie auf den erstern bei dem Zöglinge sicher zu rechnen ist."[1]

Sicher? — Nein; das bestätigt die Erfahrung nicht. Nur soviel bestätigt sie, daß da, wo die beschriebene Gesinnung des Zöglings sich entweder gleich anfangs vorfindet, oder wo sie doch früher oder später gewonnen wird, von diesem Punkte an das Geschäft der Erziehung leicht und glücklich von statten geht. Ein erstes, vorläufiges Ziel ist also hiermit richtig aufgesteckt, welches zu erreichen die Sorge des Erziehers sein muß. Ein Ziel, das gleichwohl niemals dann erreicht wird, wenn einmal eine jugendliche Menge begonnen hat, ihrem Gesamturteil mehr zu trauen, als dem Urteil des ihr fernstehenden Erwachsenen. Und selbst den besten, einzeln stehenden Zögling dünkt oft genug das Urteil des Erziehers, wenn nicht falsch, so doch zu stark, zu hart, zu streng. Abgesehen davon, daß kein Erzieher vollkommen ist, daß also der Zögling in einzelnen Fällen sich ein richtig abweichendes eigenes Urteil bildet, — abgesehen hiervon ist zwischen dem notwendigen Ernst des Erziehers und dem Leichtsinn der Jugend eine weite Distanz, die durch kein noch so großes Vertrauen ganz ausgefüllt wird. Und in der Erfahrung sind Fälle genug vorgekommen, wo ein Knabe, ja ein noch sehr junges Kind eine Art von Stolz darin setzt, unartig sein zu können. Wäre Fichtes Behauptung allgemein wahr: woher käme es denn, daß selbst Kinder, die man noch zu den guten zählen muß, dennoch eine Freude darin finden, zuweilen allein zu sein, um thun zu können, was ihnen unter Aufsicht nicht gestattet wird? Manches wird verboten und muß verboten werden, was dennoch heimlich geschieht. Ein so reines pädagogisches Verhältnis, worin dergleichen garnicht vorkäme, gehört zu den seltenen Ausnahmen; und diese setzen ein Zartgefühl, ein frühes geistiges Leben voraus, dessen nur glückliche Naturen fähig sind. Dergestalt sind wir genötigt, auch hier

[1] Aus der 10. Rede. D. H.

dem Idealisten zu widersprechen, wo wir ihm gern beistimmen möchten.

Dem Idealisten? War denn Fichte wirklich Idealist, als er das Vorstehende schrieb? Oder schob sich ein fremder Gedanke ein, welchen das System selbst, nach strenger Konsequenz, wird ausscheiden müssen? — Diese Frage wird Sie vielleicht näher berühren als das Vorhergehende. Denn mir fällt Ihr „durchaus fremder Vorfahr im Amte“[1] dabei ein; Sie werden bald sehen, wie das zugeht.

Nach strengem Idealismus ist der Zögling eine bloße Erscheinung, ein Nicht-Ich für den Erzieher; ohne alle Realität, außer inwiefern der Erzieher einen solchen Zögling in sich setzt. Oder auch umgekehrt: dem Zögling ist sein Mentor eine bloße Erscheinung. Ein Nicht-Ich, ohne alle Realität, außer inwiefern das Ich des Zöglings jenes Nicht-Ich in sich setzt. Diesen Idealismus dürfen wir von Fichte keineswegs fordern. Er hatte ihn längst verlassen, bevor an unsere Reden gedacht wurde. Wir müssen hier gemäß dem zuvor angeführten Fichteschen Dogma voraussetzen: das Wesen trete in beide Willensentschlüsse ein, sowohl in den des einen, zu erziehen, als in den entsprechenden des andern, sich erziehen zu lassen. Denn mit Willensentschlüssen, in denen die bloße Erscheinung heraustritt,

[1] Die Stelle, auf welche sich diese Worte beziehen, lautet so: „Vorzüglich aber erweist sich die Annahme (von der Apperception der Vorstellungsmassen und Vorstellungsreihen unter einander und der davon abhängigen Entstehung des Selbstbewußtseins) „als ungenügend, wenn wir die Thatsachen der sittlichen Zurechnung ins Auge fassen. Was der Vf. darüber sagt, bezieht sich nur auf die Anwendung des Begriffs und erklärt keineswegs, wie die jedesmal appercipierende Vorstellungsmasse sich zurechnen könne, was unter der Herrschaft einer andern, von der jetzt vielleicht nur wenige vereinzelte Elemente übrig, geschehen ist; an die Stelle reuevoller, oft zerknirschender Zurechnung könnte höchstens ein Bedauern treten, daß die früher appercipierende Vorstellungsmasse gethan, was die jetzige nicht zu billigen vermöge: ein Bedauern ähnlich dem, das uns begegnet, wenn wir Fehler wahrnehmen, die ein uns übrigens durchaus fremder Vorgänger in der Amtsführung sich hat zu Schulden kommen lassen. Bei solchem Bedauern läßt es aber das strafende Gewissen nicht bewenden, und kann es nicht dabei bewenden lassen, soll es zugleich treibend und anfordernd sein.“ Anmerkung Hartensteins.

abgetrennt vom Wesen, könnten wir in guter Erziehung nichts anfangen.

Allein sehen Sie nun, was mir begegnet. Traue ich dem Zögling einen echten Willensentschluß zu, sich erziehen zu lassen, so wird er mir gleichsam vor Augen so groß, so männlich, so mündig, daß er bald keine Erziehung mehr braucht. Gehe ich rückwärts in seine Kindheit, so finde ich keine echten Willensentschlüsse, also nichts, worin das Wesen — nach obiger Vorschrift — hervortreten könnte. Ja bei der Geburt grenzt der Zögling so nahe an die bloßen Naturdinge, daß durchaus Zwischenglieder nötig werden, wenn wir nicht in die bekannte Erstorbenheit der Naturphilosophie verfallen wollen. Diese Zwischenglieder sind am natürlichsten die Eltern. Sie denken in der Erscheinung, welche sie ihr Kind nennen, eine künftige Vernunft hinein, lange vorher ehe eine solche wirklich darin ist; — womit ich denn, beiläufig gesagt, auch auf meinem Standpunkt sehr wohl zufrieden und völlig einverstanden bin. Blieben wir nun stehen bei der Erziehung der ersten paar Jahre: so möchte uns keine auffallende Schwierigkeit begegnen. Allein jener Trieb nach Achtung, jene Kindlichkeit, die schon ein Gewissen, wenn auch außer sich, hat, — das alles mahnt uns an den Knaben, der längst darüber hinaus ist, von sich in der dritten Person zu reden. Das Ich ist in ihm; er weiß von Sich. Wie machen wir es nun, daß er sein Gewissen und den Maßstab seines Wertes dennoch außer sich habe? Etwa so, wie das idealistische Ich Stein und Holz und überhaupt die Sinnenwelt außer sich setzt? Gehört denn das Gewissen auch in diese Klasse der gemeinen Dinge? Gesetzt, dem sei also: dennoch will es mir nun immer noch nicht gelingen, das Fehlende in dem eigentlichen Ich des Zöglings gerade in den Erzieher hineinzubringen; vollends da es unbestimmt bleiben muß, wer der Erzieher sei? ob der Vater oder ein angenommener Erziehungsgehilfe, oder beim Autodidakten ein Buch, oder bei dem wild herangewachsenen Jüngling eine Geliebte. Nehmen wir noch hinzu, daß schlechte Erziehung wohl eben so häufig ist als gute, und daß die Mehrzahl der Menschen eigentlich gar nicht merklich von diesem oder jenem erzogen wird, sondern statt aller Erziehung eine Menge von Einwirkungen teilweise annimmt oder abstößt: so wird das Ich des Zöglings,

der den Maßstab seiner Selbstachtung außer sich bald hier, bald dort hat, und ihn vielleicht bis ins späteste Alter noch an Erinnerungen irgend einer frühern Autorität heftet, — vor meinen Augen etwas so Buntes und Zufälliges, daß ich darauf willig Verzicht thue, in einem fremden System konsequent zu denken; und mich gern begnüge, nach eigener Ansicht den Anknüpfungspunkt der Ichheit in jedes Thun und in jede Hingebung ohne Mühe verlegen, — oder besser, ihn so vielfach annehmen zu können, als er sich darbietet.

Um kurz und ernst zu sagen, was ich denke: — der Begriff der Erziehung ist ein gegebener; keine idealistische Konstruktion kann ihn erreichen, ohne in die gröbsten und offenbarsten Fehler zu geraten. Das allein schon ist eine genügende Widerlegung des Idealismus in jeder Form, die er versuchen kann. Und eine von den wichtigsten Proben wahrer Metaphysik und Psychologie besteht gerade darin, daß sie das pädagogische Kausalverhältnis begreiflich macht.

Fichtes pädagogische Ansicht, daß der gute, lenkbare Zögling den Maßstab seiner Selbstschätzung nicht mit vollem Selbstvertrauen in sich sucht, sondern sich auf das Urteil seines Erziehers stützt, bezeichnet richtig das Verhältnis zwischen diesem und jenem; aber wäre das Ich des Zöglings, — oder überhaupt irgend ein Ich, anzusehen als ein Reales, und deshalb in sich Vollständiges, so würde ein so wichtiger Teil des Wissens von Sich, wie der, welcher liegt in dem Wissen vom eignen Werte, niemals von dem eignen Ich getrennt, in eine andere Person können verlegt werden; sondern mit dem Selbstbewußtsein schlechthin verbunden sein und bleiben. Und dies ist um desto auffallender, da hierin die Jahre keinen wesentlichen Unterschied machen; vielmehr bei sehr vielen Individuen lebenslänglich der Beichtvater die Stelle des Erziehers behauptet; ohne daß man ihnen darum die Persönlichkeit absprechen darf. Die pädagogische Thatsache ist richtig; die Erklärung derselben nach idealistischen Ansichten ist unmöglich. Höchstens hätte nach diesen Ansichten der Zögling sich einen Erzieher eingebildet; er hätte sein eigenes Gewissen in der Einbildung aus sich hinaus getragen. Aber er hat einen wirklichen

Erzieher; und noch mehr! diesen wirklichen Erzieher hat er sehr nötig.

Wäre es vielleicht Ihnen gefällig, hier einmal an Ihren oben erwähnten Einwurf zurückzudenken? Sie werden, glaube ich, Stoff zu einer interessanten Vergleichung antreffen. Wenn nach meiner Psychologie in einem Menschen mehrere Vorstellungsmassen sind, deren jede zu eigener Ausbildung gelangt; wenn alsdann eine derselben handelnd hervortritt, eine andere aber dieses Handeln appercipiert, und es lobt oder tadelt: dann, sagen Sie, kann keine Zurechnung stattfinden. Denn die appercipierende Vorstellungsmasse ist gleichsam eine fremde Person. Sie ist unschuldig. Jene erste, welche den Sitz des Handelns ausmachte, würde allein gelobt oder getadelt werden. Aber wo bleibt nun die Person, welche sich, das heißt, ihr eigenes Ich beurteilt? Keine der beiden Vorstellungsmassen ist das Ich, also ist niemand da, welchen die Zurechnung träfe; folglich müßte es keine Zurechnung geben, was absurd ist. Diesen Einwurf erläuternd, fragen Sie, ob denn jemand sich das anrechnen werde, was ein ihm durchaus fremder Vorfahre in der Amtsführung verbrochen hat?

Bevor ich mich zur Antwort anschicke, lassen Sie uns doch jene Beschreibung des Zöglings nach Fichte zurückrufen. Dieser, und ebenso alle erwachsenen Beichtkinder, oder die, ihnen ähnlich, einen Gewissensrat außer sich haben, stellen uns das in der Wirklichkeit dar, was jene beiden Vorstellungsmassen Bedenkliches hatten. Wenn der Sohn einen Fehltritt begeht, so tadelt ihn der Vater. Aber dabei bleibt es nicht. Der Sohn schämt sich: — weshalb? Etwa deshalb, weil er den Tadel anerkennt? Vielleicht? Doch das ist nach Fichte nicht die Hauptsache beim Zögling als solchem. Denn er hat den Maßstab seiner Selbstschätzung außer sich. Also außer ihm liegt der Tadel, der ihn verwundet? Wollen wir das etwa leugnen? Die pädagogische Erfahrung sagt wirklich, daß man den Kindern beinahe alles, was man will, zur Ehre und zur Schande machen kann. Woher kämen auch sonst so viele thörichte Ehrenpunkte, die im gemeinen Leben Schaden genug anrichten? Man hat sie erkünstelt. Die Möglichkeit eines solchen Erkünstelns gehört zu den leidigen psychologischen Wahrheiten, die man gern — nicht einräumt, und die dennoch wahr sind.

Lob und Tadel wirken auf die Menschen, auch wenn sie selbst kein Urteil über sich fällen; und selbst ohne Rücksicht auf Nutzen oder Schaden. Sie haben wirklich ein Gewissen außer ihrem Ich; und zwar ein solches, wie man es ihnen macht und giebt; schlecht oder gut.

Das ist das erste; aber auch ein zweites dürfen wir nicht vergessen. Wenn der Sohn einen Fehltritt beging, so schämt sich des Sohnes auch der Vater. Giebt er sich Rechenschaft davon? Vielleicht! Denn er hätte durch bessere Erziehung bessere Früchte erzeugen sollen. Aber das paßt nicht immer. Sein Gewissen sagt ihm oft, er habe alles gethan, was er vermochte. Und dennoch *schämt* sich der Vater. Noch mehr! Des Bruders schämt sich der Bruder. Nicht bloß der ältere, der ein Beispiel geben sollte, sondern auch der jüngere. Auch die Schwester schämt sich. Die ganze Familie zieht sich's zu Gemüte. Ja die ruhigen Bürger im Staate schämen sich, wenn die Truppen feige waren. So dehnt sich die Zurechnung aus ins Unbestimmte, weit hinweg über das individuelle Ich.

Aber, sagen Sie, der Nachfolger schämt sich nicht dessen, was der durchaus fremde Vorgänger verbrach. Also giebt es einen solchen, *durchaus fremden*! Daran erkenne ich (wenn Sie das ernstlich meinen) den Realisten. Der Idealist hätte gesagt: humani nihil a me alienum puto;[1] denn die Menschheit ist eins. Alle Menschen müssen sich dessen schämen, was irgend einer verbrach. Ja die Konsequenz fordert durchaus, daß man sich auch derjenigen Sünden schäme, die im Monde und auf dem Jupiter begangen werden. Denn — wie ungelegen immerhin diese Erinnerung sein möchte, — *das Wesen ist es, welches in den Willensentschlüssen heraustritt*. Oder wollen Sie den Mond und den Jupiter samt deren Bewohnern etwa geradezu unter die Erscheinungen der zweiten Potenz rechnen? — Doch Ihnen darf ich nicht zumuten, Fichtes Lehre zu vertreten. Sie räumen im Gegenteil mir ein, daß, wo Zurechnung in Frage kommt, recht füglich einer dem andern durchaus fremd sein könne; womit denn die *versuchte* Zurechnung verneint und *abgewiesen* ist. Allein

[1] Nichts den Menschen Betreffendes ist mir eine fremde Angelegenheit. D. H.

zugleich geben Sie zu verstehen, daß sich dies Fremdsein nicht überall vorfinde; und so dürfte ich fast glauben, wir wären einander etwas näher gerückt.

Und worin näher? Darin, daß die vorerwähnten beiden Vorstellungsmassen, welche der Voraussetzung nach in einer Seele sein sollen, nicht nötig haben, sich mit gegenseitig durchaus fremden Personen vergleichen zu lassen. Sie stehen einander gewiß näher als Sohn und Vater, Zögling und Erzieher. Denn der weitläufige, vielfach bedingte Prozeß des Handelns und Beobachtens, des Sprechens und Verstehens, ohne welchen Zögling und Erzieher von einander nichts wissen würden, ist zwischen den mehreren Vorstellungsmassen einer und derselben menschlichen Seele in der Regel nicht nötig. In der Regel, sage ich; weil ausnahmsweise auch das Gegenteil vorkommt. Wenn der Geschäftsmann sich etwas aufzeichnet, wenn der Reisende sein Tagebuch führt: so leitet er eine Korrespondenz mit sich selbst ein, die ihren Weg durch die Sprache nimmt. Allein in den Fällen, wo das Gewissen laut spricht, geht die Schamröte dem Selbstgespräche voran, zum Zeichen, daß eine Vorstellungsmasse schon weit früher die andere verstanden hatte, bevor der Tadel zum Worte kommt. — Allein diese Weitläufigkeit sollte wohl entbehrlich sein; denn vom Verschmelzen der Vorstellungsmassen, so weit sie irgend können, ist am gehörigen Orte gesprochen; dies Verschmelzen aber, so weit es reicht, hebt alle Vielheit und Sonderung auf; es stellt sich in ihm die Einheit der Seele dar.

Und mit ihm kommt die Einheit des Ich: nämlich beim Gesunden und Besonnenen. Täuschen wir uns aber ja nicht über diesen Punkt! Denn aller Angewöhnung an das idealistische Ich zum Trotze, kennt schon längst die Psychologie Zustände genug, in welchen das Ich nicht vollkommen eins ist; und sie verfehlen auch nicht, die Zurechnung zu begrenzen. Doch mit Wahnsinn, Rausch, Nachtwandeln und dergl. will ich Sie nicht aufhalten. Die Ichheit erzeugt sich fort und fort; sich sammelnd wächst sie, und als ein wachsender Faden durchläuft sie teils die Lebenszeit, teils den Reichtum der Gedanken, teils Pläne und Maximen; doch sucht sie auch oft mühsam genug sich selbst in den verschiedenen Vorstellungsmassen; und

klagt, bei weitem nicht ganz, und nicht von ſelbſt mit ſich eins zu ſein. Dieſe Klage erſchallt bald aus der einen, bald aus der andern Vorſtellungsmaſſe; denn das Ich iſt vieltönend, und vielbedürfend, und vielfordernd an ſich ſelbſt, und keineswegeſ ſtets einerlei Wiſſen und Wollen von ſich.

Sind dieſe Sätze etwa neu? — Der Idealismus machte ſie neu; denn er verkannte ſie. Und die alte Pſychologie der Seelenvermögen erlaubte ihm das; denn ſie unterſchied zwar die Subſtanz der Seele vom Ich; aber nur als Subſtanz und Accidenz; ſie begnügte ſich, die Accidenzen nur gerade hineinzuſchalten in die Subſtanz. Dadurch wurde die Seele verdächtig. Doch nichts weiter davon! Im vorigen kam es bloß darauf an, zu begreifen, daß ſich das Ich tadelt oder lobt, indem eine Vorſtellungsmaſſe die andere beurteilt. Nun erzeugt freilich nicht das Ich die Vorſtellungsmaſſen, wohl aber wird es ſelbſt in jeder von ihnen vielfach und fortwährend erzeugt; ja die Zurechnung iſt großenteils ſelbſt der Aktus dieſer Erzeugung, Verknüpfung, Verſchmelzung. „Habe ich das gethan und geſagt?“ Ja, ruft man ihm zu, du biſt Schuld durch dein Thun und Laſſen. So ſetzt man ihm ſein Ich aus Teilen zuſammen, wenn eine mühſame Erinnerung nicht von ſelbſt das einzelne aus verſchiedenen Vorſtellungsmaſſen vollſtändig genug verbunden hatte.

Ein andermal hört man viele zugleich rufen: „Haben wir das gethan?“ Ja, lautet die Antwort, ihr ſeid ſchuld, alle zuſammen; denn jeder von euch hat etwas dabei, und jeder von euch hätte die andern zurückhalten ſollen. — Da kommt das Wir und das Ihr zum Vorſchein, wo viele ſich gemeinſchaftlich zurechnen, was — bald einer von allen, — bald alle wie eine Perſon, gethan oder gelaſſen haben.

Der Kreis dieſes Wir und Ihr beſtimmt ſich höchſt zufällig, und verändert, vergrößert, verkleinert ſich nach den Umſtänden. Keine Möglichkeit iſt hier, ein idealiſtiſches Ich zum Grunde zu legen. Gäbe es erſt ein Ich und dann Vorſtellungen des Ich, ſo wäre ſein Pluralis, das Wir, durchaus undenkbar. Es entſteht geradezu aus den Vorſtellungen, die jeder im Kreiſe der andern ſich bildet. Und ebenſo entſteht

das Ich; obgleich, wegen der Einheit der Seele, um sehr vieles fester und bestimmter als das Wir und das Ihr.[1]

Die Zurechnung steht fest. Darauf bauten Sie, indem Sie mir wegen der verschiedenen Vorstellungsmassen Einwendungen machten. Aber auch meinerseits baue ich darauf, indem ich darauf dringe, daß es nicht nur eine Zurechnung giebt zum Ich, sondern auch zum Wir; und zwar zu einem solchen Wir, welchem schlechterdings keine ursprüngliche und zugleich seinen Kreis begrenzende Einheit, als reales Princip, zum Grunde liegen kann.

Das Ich ist kein reales Princip. Beim reifen Manne zwar ist es ein mächtiger Strom. Aber im Kinde floß dieser Strom aus tausend Bächen zusammen, welche mit sich führen, was die Umgebung darbot. Und deshalb ist Erziehung die Bedingung der Humanität.

Jetzt sei das Ich beiseite gesetzt; aber von dem Wir ist noch ein Wort zu reden; denn seine Konstruktion kommt bei der Erziehung gar sehr in Betracht. Und Fichte, in seinem jugendlichen Gemeinwesen hätte darauf stoßen müssen. Der Zusammenhang mit dem Obigen wird hier von selbst einleuchten.

Das Wir ist das vergrößerte Ich; und es zeigt dessen Veränderlichkeit nach vergrößertem Maßstabe. Weit schwerer noch als das Ich gelangt das Wir zu einem bestimmten, vollends zu einem edeln Charakter.

Zwar fehlt der Ausdruck Wir in keines Menschen Sprache ganz und gar. Denn jeder hat irgend etwas mit andern gemeinschaftlich gethan und gelitten. Aber vergleicht man die Energie, womit verschiedene Menschen das Wir aussprechen, so findet man die mannigfaltigsten Abstufungen. Nicht bei dem Herrscher, der von sich in der Mehrzahl redet; noch weniger

[1] Die obige Darstellung Herbarts genügt nicht zur Erklärung des Selbstbewußtseins, in welchem sich die Seele als einheitlicher Träger alles Denkens und Wollens dem einzelnen Akte bewußt entgegensetzt. Aber hätte auch Herbart die Entstehung des Ich begreiflich gemacht, so bliebe doch die Reue, mit welcher eine verwerfliche Handlung rückschauend betrachtet wird, unerklärt; denn da, wo ich nicht gehandelt habe, kann ich keine Reue und Schuld empfinden, sondern höchstens den Verstoß gegen das Sittengesetz anerkennen. Vergleiche hierzu des Herausgebers: „Die Lehre Herbarts von der menschlichen Seele". (Düsseldorf, Schwann.) S. 23—32 u. S. 52—57.

bei dem Schriftsteller, der nur deshalb das Wir gebraucht, weil er gar keine bestimmte Person anzeigen will, erwartet man die eigentliche Bedeutung des Wir; aber es ist schlimm, wenn sie auch in der Gesellschaft nicht überall hervortritt; und eben so schlimm, wenn sie streitende Parteien in der Gesellschaft anzeigt. Erinnern wir uns jetzt nochmals jener vier Abteilungen, welche der psychische Mechanismus, sich selbst überlassen, von keinem höheren Geiste geleitet, in der Gesellschaft hervorbringt. Jene Unglücklichen, welche die Cholera in Harnisch brachte gegen Ärzte und Behörden, weil sie von der wohlthätigen Absicht beider nichts begriffen, sprachen auf einmal das Wir mit einer Energie, von der sie bis dahin nichts wußten; denn jetzt hatten sie sich zusammengerottet, und meinten bewaffnet durchzudringen. Bald kehrte ihr voriger Zustand zurück; das Wir verschwand; das demütige Ich trat wieder an seinen Platz: denn diese Leute sind in der Regel froh, wenn sie als Klienten irgend einem Patron sich anhängen können, sonst stehen sie einzeln und verlassen. Das Gegenstück zu ihrem demütigen Ich zeigt uns der Angesehene, und sein vornehmes Ich. Er braucht sich nicht anzuschließen. Die konventionelle Höflichkeit bezeichnet weite Distancen verschiedener Rangstufen in den Gesellschaften der Angesehenen. Wo hat denn das eigentliche Wir seinen wahren Sitz? Natürlich nur in der Klasse des Mittelstandes; der längst als der dritte Stand pflegt gezählt zu werden, und zugleich als der unterste, weil die vierte Klasse garnichts dauerhaft Vereinigtes, keinen Stand, in der Gesellschaft bilden kann.

Welche politische Betrachtungen sich hieran knüpfen, das ist bekannt genug. Aber daß dieselben nicht bloß in die Pädagogik, sondern bis in die Psychologie zurückgreifen, dies scheint wenig bemerkt zu sein. Und doch ist es nicht anders. Das Wir zeigt den Gemeingeist an; die Untersuchung des Gemeingeistes nach seinem Ursprunge, seiner Beschränkung, seiner möglichen Ausartung, ist eine Untersuchung über das Wir, teils im Gegensatz, teils in Verbindung mit dem Ich. Die Politik hat nicht bloß ihre Ultras, sondern auch ihre Gemäßigten; unter diesen besitzt sie manchen ruhigen Denker; und es ist zu hoffen, daß ein solcher irgend einmal den angegebenen Faden rückwärts bis in die Psychologie verfolgen wird.

IX.

Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik.[1]

Unvollendet.

1.

Zu lange, nach so vieljähriger Erfahrung, mein teurer Freund![2] schieben Sie es auf, die Ergebnisse Ihres pädagogischen Denkens und Beobachtens zu sammeln und öffentlich mitzuteilen. Fürchten Sie etwa, kein Gehör zu finden? Vergessen Sie diese fast allgemeine Gefahr; und richten Sie Ihren Blick auf das Zeitalter, das so wenig weiß, was es will! Schon Ihr ruhiger und gehaltener Ton ist wohl geeignet, wenigstens hier und da Überlegung zu veranlassen, wo Vorurteile mit einander streiten. Und da wir in Grundsätzen übereinstimmen, so erlauben Sie mir die Hoffnung, daß auch Ihre Erfahrungen mir nicht widerstreben. Vielleicht steht es in Ihrer Hand, mir schätzbare Belege und Erläuterungen zu demjenigen herbeizuschaffen, was ich, nach meiner Gewohnheit, in allgemeinen Begriffen hinstellen werde.

Nicht bloß aber, um Sie zu mahnen, schreibe ich diese Briefe. Auch mir liegt etwas im Sinne, daß ich eine alte Schuld nennen würde, wenn es mehr wäre, als ein Versprechen, das ich vor vielen Jahren mir selbst gegeben habe. Sie kennen meine allgemeine Pädagogik. Sie wissen, das Buch blieb unvollständig, weil es, wie der Titel besagt, zwar aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet wurde, aber der Psychologie ermangelte,

---

[1] Vergl. S. 47 der Einleitung.

[2] Die Briefe sind an Professor Griepenkerl gerichtet, einen langjährigen Freund Herbarts.

die ich damals erst suchte. Seitdem — haben wir über und wider meine Psychologie so mancherlei gelesen, daß, wenn sie noch nicht davon gestorben ist, sie billig ein Lebenszeichen von sich geben sollte; wäre es auch nur, damit nicht Personen, die viel jünger sind als wir beide, uns alte praktische Pädagogen in die Schule ihrer empirischen Psychologieen nehmen mögen. Aber in meinen Jahren liebt man die Bequemlichkeit. Nun erraten Sie wohl das Übrige. Briefe an Sie zu schreiben, ist mir sehr bequem; auch kann es vollkommen hinreichen, nicht bloß, um der Psychologie einige Nachträge zu liefern, sondern auch um eine so uneigentliche Schuld, wie jene pädagogische, zu tilgen.

Ein System in Briefen — wäre fast so lächerlich als ein System in Versen. Jedoch ganz ohne systematischen Apparat möchten Sie vielleicht mich auch nicht gern kommen sehen; denn formlos über Pädagogik zu plaudern, ist oder scheint wenigstens gar zu leicht, als daß ich Ihnen so etwas anbieten dürfte. Je mehr die Erziehung im Kreise der täglichen Erfahrung sich als etwas Alltägliches darstellt, desto nötiger ist's, das Nachdenken darüber in eine bestimmte Ordnung zu bringen, und es daran zu binden, damit es nicht im Strome der Meinungen sich verliere. Freilich verhielte es sich ganz anders, wenn meine Absicht auf irgend welche sogenannte Methoden, und deren Empfehlung im Publikum gerichtet wäre. Dann aber schriebe ich nicht Briefe an Sie.

Lassen Sie uns sogleich beginnen mit einer Abstraktion, die keinen andern Wert hat, als nur den, einen Begriff deutlich zu machen und eine Untersuchung vorzuzeichnen.

Durch die Zweckbegriffe des Erziehers ist die Pädagogik an die praktische Philosophie geknüpft. Durch die Erwägung der Mittel und Hindernisse wird sie hingewiesen auf Psychologie. Jene erste Anknüpfung nun werden Sie nicht mehr verlangen; was zu solchem Behufe an meinen früheren Schriften etwa den Worten nach zu ändern wäre, das wird sich Ihnen bei der mindesten Aufmerksamkeit von selbst darbieten. Aber das Psychologische der Pädagogik ist so schwierig und so bunt, daß wir wohl thun werden, uns fürs erste einmal mit dem bloßen Allgemeinbegriff desselben zu beschäftigen, und ihn ganz nackt

auszuziehen, selbst unbekümmert darum, welche Mißgestalt uns zu Gesicht kommen möge.

Denken Sie sich einen grauen Diplomaten, dessen steinernes Antlitz keinen Zug von Teilnahme für das Wohl und Wehe verrät, um welches er wie ein Wahrsager befragt wird. Er merkt, woher der Wind kommt; und dreht seine Fahne darnach. Hier finde ich ein Bild für die bloß psychologische Pädagogik. Sie durchschaut die Möglichkeit, daß ein heranwachsender Mensch unter Umständen ein solcher oder ein anderer werde. Dem schlechten wie dem guten Erzieher weiß sie zu sagen, was er wirke; jedem ist sie brauchbar für beliebige Zwecke; nach ihrer Anleitung kann der eine bessern, der andere verderben. — Giebt es denn eine solche bloß psychologische Pädagogik? Wäre sie wenigstens zu wünschen? Vielleicht; nämlich um schlechten Erziehern den Spiegel vorzuhalten. Und wenn wir sie besäßen: was könnte uns hindern, sie für edle Zwecke um Rat anzusprechen? Wir besitzen sie nun freilich nicht vollständig; ebenso wenig als eine solche Philosophie der Geschichte, wie etwa die neu-spinozistischen Schulen gern hätten, welche meinen, die notwendigen Umgestaltungen des Weltgeistes aufzuzählen und in den Ereignissen nachweisen zu können. Doch wollen wir einmal überlegen, welche Form wohl, falls uns eine solche Wissenschaft als ein zusammenhängendes Ganzes zu teil würde, an ihr zu bemerken sein möchte.

Wo irgend wir ein Wirkendes gegenüber einem Leidenden erblicken, da erscheint uns eine zwiefache mannigfaltige Möglichkeit dessen, was wohl der Leidende aus sich machen lassen könnte, und was durch das Wirkende geschehen möchte; leichter oder schwerer, je nachdem zum Leidenden besser das Wirkende paßte, oder zum Wirkende besser das Leidende taugte. Nähere Bestimmungen kommen hinzu, wenn ein Drittes jene beiden in Verbindung setzt, und dadurch aus beiden Möglichkeiten eine wirkliche Begebenheit hervorhebt. Sie erraten schon, daß ich an die Bildsamkeit des Zöglings dachte, ferner an die Hilfsmittel der Bildung, die wir anzuwenden pflegen, und drittens an die Veranstaltungen der öffentlichen oder Privaterziehung, wodurch die Bildungsmittel in Wirkung treten. Es ist sichtbar, daß eine psychologische Pädagogik zuerst die mannigfaltige

Bildsamkeit der Zöglinge — sowohl die Naturanlagen als die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens, — erwägen würde; daß sie alsdann von Büchern und Apparaten, von Ermunterungen und Zwangsmitteln zu reden hätte, um diesen gewisse ideale Zöglinge gegenüber zu beschreiben, wie sie beschaffen sein müßten, wenn aus jedem Bildungsmittel die ihm eigentümliche Wirkung in voller Stärke hervorgehen sollte; und daß endlich von Schulen, Seminarien u. dergl. die Rede sein müßte.

Aber Sie, mein Freund! lächeln Sie etwa schon über das System in Briefen, was wie eine graue Regenwolke herangezogen kommt? Greifen Sie nicht zu eilig nach einem Schirm! Eine Abteilung habe ich Ihnen vorgeschlagen; aber eine Abhandlung habe ich nicht versprochen. Sie werden schon sehen, wie eigennützig ich meine Bequemlichkeit ins Auge gefaßt habe, da ich die zwanglose Briefform wählte.

2.

Wenn wir zurückschauen in jene Zeit, da wir zuerst mit einander die allgemeine Pädagogik durchdachten, — noch ehe Sie in die Schweiz gingen, — so finden wir im Vergleich gegen jetzt weniger verändert, als man nach Verlauf eines Vierteljahrhunderts erwarten könnte. Niemeyers Grundsätze der Erziehung galten schon damals; sie waren allgemein verbreitet, und wurden wohl sorgfältiger befolgt als jetzt, nachdem Deutschland so vielfach ist aufgerüttelt und verjüngt worden. Schwarz fing an zu wirken, Jean Paul folgte bald. Vom erziehenden Unterricht[1] habe ich, glaube ich, zuerst angefangen zu reden. Sie werden sich erinnern, daß wir gerade darauf das meiste Gewicht legten, der Unterricht werde zu sehr als das zweite bei der Erziehung betrachtet; er sei es gleichwohl, der am meisten dauerhaft wirke, weil erworbene Kenntnisse bleiben, während Gewohnheit und Sitte sich ändern.

Das Wort: erziehender Unterricht, ist mir späterhin aus dem Munde genommen und sehr gegen meine Absicht gebraucht

[1] Schon vor Herbart wurde der Unterricht als wichtiges Mittel der Erziehung betrachtet. D. H.

worden.[1] Indessen liegt am Worte nicht viel, wenn nur die Sache zur Wirklichkeit kommt. Ob nun der heutige Unterricht den Namen des erziehenden durchgehends verdiene? An Vollständigkeit wenigstens hat er gewonnen. Jene Halbheit der philologischen Bildung, welche das Griechische neben dem Latein vernachlässigte, ist zwar noch nicht verschwunden, doch sehr gemildert. Die Mathematik hat weit mehr Raum erlangt; und schwerlich wird heute noch vorkommen, was mir damals, während ich die Klassenzimmer eines berühmten Gymnasiums durchging, begegnete; — an der schwarzen Tafel nämlich stand eine höchst einfache Gleichung des ersten Grades angeschrieben, und auf die Frage: das ist wohl Tertia? bekam ich zur Antwort: nein, es ist Prima. — Die Thätigkeit der Gymnasien ist ungemein erhöhet; vornehme Familien haben sich darein ergeben, daß ihre Söhne sich anstrengen müssen, wenn sie zur Universität reifen sollen.

Die Pestalozzischen Unternehmungen, worauf in unserer früheren Zeit aller Augen gerichtet waren, kennen Sie genauer als ich. Sie mögen beurteilen, ob die Sache so wertlos war, wie man dieselbe seitdem dargestellt hat. Wenigstens schäme ich mich noch heute nicht meiner Anschauungs-Übungen, deren Idee mir Pestalozzi darbot; vielmehr sind sie bei mir noch jetzt im Gebrauch. Freilich muß alles, was mit Überspannung und Schwärmerei verkündigt und betrieben wird, notwendig sinken; es hat seine Wirkung gethan, nachdem es die Schlaffheit und Trägheit, welcher es zuerst entgegentrat, in Thätigkeit und Sorgfalt umgewandelt hat. Könnten wir nur von den philosophischen Schulen jener Zeit ebenso rühmlich sprechen! Sähen wir nur

[1] Von Niethammer in dessen Schrift: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus. 1808. Herbart war mit der Verwertung des ihm entlehnten Begriffes sehr unzufrieden. Unterm 11. Juli 1808 schrieb er an von Halem über Niethammers Schrift: „Das Buch ist so voll leerer übler Laune und wahrer Undankbarkeit gegen eine ganze Reihe von Vorgängern, so voll übel angebrachter Philosophie, um trivialen Dingen einen Schein der Neuheit zu geben, verteidigt eine gute Sache so schlecht, verrückt so viele Gesichtspunkte, — und ließ sich gleichwohl so gut, ist so bequem zum Nachsprechen eingerichtet — daß ich wohl meine Feder in Bewegung setzen werde, um womöglich das Verschobene wieder zurecht zu rücken.“ (Reliquien S. 177.) Herbart hat die am Ende ausgesprochene Absicht nicht ausgeführt. D. H.

hier nicht Schlaffheit als Folge der Überspannung! und teilweise eine Fieberhitze, die zur Auflösung führt!

Von der Pädagogik dürfen wir, meines Erachtens, die günstige Ansicht fassen, daß sie seit Locke im beständigen Fortschreiten, wenn auch nicht auf ganz geradem Wege, begriffen ist. Vieles bleibt freilich zu wünschen; ja, vieles muß sich ändern nach Zeit und Umständen. Schriebe Niemeyer erst heute: er würde aus einem ganz andern Erfahrungskreise schöpfen, als aus dem, welcher seinem berühmten Werke zum Grunde liegt. Gleichwohl würden die Grundgedanken die nämlichen sein; sie würden nur für die Anwendung neue Bestimmungen aufnehmen. Die Pädagogik ändert sich langsam; sie folgt niemals bloß der Spekulation; auch niemals bloß der Erfahrung; wohl aber empfängt sie Wirkungen von beiden Seiten, die sich gegenseitig mildern und berichtigen.

Ob Sie, mein teurer Freund! wohl den Kopf schütteln, während Sie lesen, was ich soeben schrieb? Wahrlich, ich möchte es wissen, doch weiß ich es nicht genau. Über das, was sich in der Zeit verändert hat, pflegen immer die Ansichten etwas Ungleiches zu haben. Soviel, denke ich, werden Sie mir einräumen: der heutige Unterricht, besonders auf den Gymnasien, hat eine Fülle und einen Glanz, den unsere Jugendzeit nicht kannte; und es könnte uns wohl die Lust anwandeln, noch einmal wieder jung zu werden, um den Gymnasialkursus so vollständig zu machen, wie man ihn jetzt den empfänglichen Köpfen darbietet. Ohne Zweifel empfinden auch die heutigen Lehrer, wie sehr sie geschätzt werden, und so kann sich Lust und Liebe zum Werke weit länger halten als ehemals. Die Lehrer bleiben länger brauchbar; und Reife des Alters, der Erfahrung, des Urteils verbindet sich besser mit der mehr geschonten Fähigkeit, davon die praktische Anwendung zu machen. Gewiß ein großer Vorteil gegen die frühere Zeit, die natürlich den schlechter gestellten und weit minder geachteten Lehrer auch viel früher abnutzte, während sie ihn dennoch fortdauernd nutzen wollte, wenn er zu nichts anderem zu gebrauchen war.

Käme uns nun noch einmal der Jugendtraum, durch Verbesserung des Unterrichts etwas Bedeutendes wirken zu wollen: würden wir auch dann noch so sehr, wie ehemals, darauf dringen, man solle dem Griechischen neben dem Latein, der

Mathematik neben den Sprachen einen breiteren Platz anweisen? Fast glaube ich, die herrschende Richtung unserer pädagogischen Wünsche würde nunmehr eine andere sein, eben deshalb, weil ein großer Teil dessen, was wir ehemals wünschten, erfüllt ist, wenn auch in mancher Hinsicht freilich anders, als wir es nach unserer Ansicht hätten ordnen mögen.

Aber still vom Wünschen; wenigstens für jetzt! Es liegt uns näher, zu überlegen, was als wahrscheinlicher Erfolg zu erwarten sei.

Als die neuern Erweiterungen des Unterrichts vor nunmehr zwanzig Jahren in Gang gesetzt wurden, da äußerte ein großer Teil des Publikums seine Unzufriedenheit mit der Last, welche man der Jugend auferlege, und mit den schweren Bedingungen, an die jetzt das Eintreten in Staatsämter geknüpft werde. Etwas später fand sich's, daß die Last noch erträglich und für gute Köpfe der Gewinn bedeutend sei. Nun wuchs der Mut; die Eltern legten mehr und mehr Wert auf den Unterricht der Gymnasien. Sie selbst, das wußten sie, waren weit mangelhafter unterrichtet worden; desto mehr schätzten sie das Geschenk, was ihren Kindern sich darbot. Es ist aber nicht schwer, in eine Zukunft zu schauen, welche notwendig das Verhältnis der Schulen zum Publikum etwas verändern muß. Die Zeit wird bald kommen, wo diejenigen in reifen Jahren stehen, denen die Schulen ihre Gelehrsamkeit nach Kräften beigebracht haben. Alsdann werden die Eltern zufrieden sein müssen, wenn ihre Kinder ebensoviel lernen, als sie selbst gelernt haben; denn das Quantum des Unterrichts läßt sich nicht mehr steigern. Mit der Rührung, die jetzt wohl oftmals ein Vater empfindet, indem er sieht, wie viel weiter sein Sohn es bringt, als er selbst, wird es alsdann so ziemlich vorbei sein. Dagegen wird eine andere, schon längst nicht unerhörte Sprache öfter sich erneuern; nämlich die Trostrede erfahrener Väter, die ihren Söhnen versprechen, ihre Jugendfreuden sollen nicht so arg verdorben werden durch das Unnütze, womit man ehedem gequält worden sei, ohne im späteren Leben auf die Frage: cui bono? irgend eine genügende Antwort erlangt zu haben. So nämlich werden diejenigen sprechen, an welche der jetzige gelehrte Gymnasialunterricht gebracht wird, ohne mit ihren natürlichen Fähigkeiten in das rechte Verhältnis treten zu

können; denen die Bahn zu Staatsämtern durch tüchtigere Mitbewerber, bei der heutigen großen Konkurrenz, zu spät geöffnet, wo nicht ganz verschlossen wurde; und welche dann hintennach dem Landleben, dem Militär, den Gewerben höherer oder niederer Art sich gewidmet haben. Sollte ich mich darin irren? Liefert uns nicht die Mehrzahl der Abiturientenprüfungen neben vielem sehr Erfreulichen auch eine und die andere traurige Probe, wie schwer es den Gymnasien wird, solche Subjekte wieder los zu werden, welche nicht aufzunehmen besser gewesen wäre, als sich mit ihnen zu plagen? Wenn Leute der Art einigen praktischen Verstand haben, so werden sie sich hüten, ihre Kinder der nämlichen Gefahr, der sie unterlagen, ohne gehörige Prüfung dessen, was die Natur verlangt und zurückweist, bloßzustellen. Die Gymnasien werden ihre Verehrer zwar behalten; aber nur solche, denen sie nützlich wurden; und die Verehrung wird sich etwas abgekühlt haben; denn Leistungen, die jetzt noch Bewunderung erregen, werden mehr und mehr in den Kreis des Gewöhnlichen eintreten.

Sie, mein Freund! waren damals dem Pestalozzischen Strom und Strudel nahe, als das heutige Gymnasialwesen sich vorbereitete; aber Sie dürfen nur einen Blick werfen in Fichtes Reden an die deutsche Nation, um sich zu vergegenwärtigen, was Sie vielleicht nicht bestimmt genug selbst beobachten konnten. Es gab eine Zeit, da das Geschlecht der Männer von reifem Alter an sich selbst beinahe verzweifelte. Die Hoffnung richtete sich auf die Jugend, — aber auf eine in Deutschland noch vermißte Nationaljugend! Daß Hauslehrer nicht taugten, eine solche zu bilden, lag am Tage. Möchten sie weit tüchtiger sein, als sie gewöhnlich sind, dennoch sind sie im besten Falle die Gehilfen des Familiengeistes; und statt der Vereinzelung in Häusern und Familien wollte man allgemeine Aufregung gegen den Napoleonischen Despotismus. Darum wurde die Untüchtigkeit der Hauslehrer so stark als möglich angeschuldigt; und die öffentliche Schule empor gehoben.

3.

Zwar nicht Sie, aber mancher andere hat mir verblümt oder deutlich gesagt, daß ich mich um meine Gegner zu wenig bekümmere. Für dies Vergehen einmal Buße zu thun, dazu

kann ich mich wohl bequemen. Demnach, um die Gelegenheit wahrzunehmen, will ich einen Momus[1] zu meinem vorigen Briefe hinzudenken; der mein gänzliches Ungeschick verspotte. Denn thörichter lasse sich nichts denken, als eine Pädagogik so anzukündigen: sie sei nicht Staatspädagogik. In unsern Zeiten, wo vom Staatsleben alle Köpfe voll sind, verstehe sich's von selbst, daß niemand erziehe und Erziehung fördere, außer gerade nur um dem Staate, — oder doch irgend einer Partei in ihm zu dienen. Momus wird auch leicht einen Thrasymachus[2] gegen mich aufbieten, der mir etwa folgende Dialektik entgegenstelle:

Das Recht ist der Vorteil des Stärkeren.
Nun ist der Staat weit stärker als die Familie.
Also ist das Recht mehr der Vorteil des Staates als der Familie.

Nun braucht man nur dem Rechte noch die rechte Erziehung zu subsumieren, so ist der Schluß fertig:

Die rechte Erziehung ist weit mehr der Vorteil des Staates als der Familie. Folglich muß sie hierauf eingerichtet werden; sonst ist sie nicht die rechte.

Solche tolle Logik ist immer noch nicht zu schlecht für den großen Haufen derer, die nur die Stärke bewundern, lieben, ehren, anpreisen; und die, nachdem zuerst ihr Ursprung verdorben war, nun klüglich dem Starken sich anschließen, und dabei eben so schwer zum Erröten zu bringen sind, als jener Platonische Thrasymachus; eine Figur, die man auch in Deutschland oft genug unverschleiert zu sehen bekommen wird, wenn das heillose Kunststück gelingt, die politischen Leidenschaften in Harnisch zu bringen. Oder wie weit ist noch von der Bewunderung Napoleons bis zur Annahme des Satzes: Das Recht sei der Vorteil des Stärkeren? Der Glanz der Macht, der Prunk des Siegers gegenüber dem Elende des Besiegten, — dies Schauspiel verrückt die Köpfe bis zur schamlosen Behauptung des rechtswidrigsten Unsinns.

---

[1] Spott- und Tadelgott der Griechen. D. H.

[2] Im ersten Buche des „Staates" führt Plato den Sophisten Trasymachus aus Chalcedon ein und läßt ihn den von Herbart als Obersatz angeführten Ausspruch thun: „Das Recht ist der Vorteil des Stärkern." Siehe Ausgabe von Prantl. S. 34. D. H.

Es braucht aber noch lange nicht bis dahin zu kommen, um dem zweideutigen Satze: die rechte Erziehung ist der Vorteil des Staates, Beifall zu verschaffen. Denn zuvörderst, daß es dem Staate vorteilhafter sei, wenn in ihm gut erzogene Bürger leben, als wenn schlecht erzogene, — daran zweifelt niemand. In unserm Zeitalter der Verwechselungen und Paralogismen aber stehen die beiden Sätze:

Dem Staate bringt die richtige Erziehung Vorteil, — und:

Die Erziehung ist um desto richtiger, je mehr Vorteil sie dem Staate bringt,

einander viel zu nahe, als daß nicht der eine wahre mit dem anderen falschen in den Köpfen der Menschen, wie sie sind, häufig genug zusammenfließen sollte. Wer hat denn Schulen eingerichtet? Der Staat. Für wen hat er sie eingerichtet? Für sich. Wer benutzt aber die Schulen? Die Familien. Also fällt hier der Nutzen der Familien dergestalt in den Zweck des Staates hinein, wie etwa bei dem Postwesen. Denn zuerst soll die Post den Behörden ihre Dienste leisten; alsdann aber wird auch dem Publikum angeboten, sowohl die Bequemlichkeiten als die Kosten der Anstalt zu teilen.

Wer ist denn der Staat? Zwischen der berühmten Antwort: l'état c'est moi,[1] und dem andern Extrem, der Staat sei ein Verein aller Familien, liegt mancherlei Schwankendes in der Mitte. Das aber giebt sehr bestimmt die tägliche Erfahrung, daß Staatswohl und Familienwohl, Staatsgeschäfte und Familiengeschäfte, Begeisterung für den Staat und Sorge um die Familie, ganz verschiedene Dinge sind. An den Vorteilen des Staates haben einige mehr Anteil, andere minder; und in diesem Mehr und Minder herrscht ein beständiger Wechsel, den keine Staatskunst, wenn sie schon wollte, zur Gleichförmigkeit bringen kann.

Allerdings ist der Staat ein Verein aller Familien; aber nicht unmittelbar; sondern so, daß die Familien erst nach Ständen und Lebensarten, nach Vermögen, Ansprüchen, Bedürfnissen in verschiedene Klassen zerfallen, und solchergestalt klassenweise dem Ganzen angehören. Die eine Klasse soll nach

[1] „Der Staat bin ich." Dieses Wort wird Ludwig XIV. zugeschrieben. D. H.

der Absicht des Staates lernen, was zum Gewerbe, die andere, was zur Landesverteidigung, eine dritte, was zum Beamtenstande, eine vierte, was zur Kultur der Wissenschaften und Künste gehört. Nach solchen Gesichtspunkten werden verschiedene Schulen gestiftet. Aber die Verschiedenheit der Individuen liegt tiefer, als daß sie nach diesen Betrachtungen bloßer Tauglichkeit könnte richtig aufgefaßt werden; und wenn die Väter durch die Sorge für das Fortkommen ihrer Söhne sich verleiten lassen, hiernach die Anlagen der Ihrigen zu beurteilen, so muß die Pädagogik sie vollständiger belehren. Sie kann sie zuvörderst erinnern, daß der Staat sich um den minder Tauglichen auch minder bekümmert. Seine Schulen sollen ihm die Subjekte liefern, die er braucht. Er wählt die Brauchbarsten; die übrigen mögen für sich sorgen!

Jedoch angenommen, der Staat sei so großmütig, auch von seinen Bedürfnissen abgesehen sich um die Bildung der einzelnen verdient zu machen, damit jeder werde, was er werden kann: so geht es dennoch, wie bei Wohlthätigkeitsvereinen. Man bringt die Hilfe dort an, wo sie am wirksamsten ist. Man verlangt, daß jeder sich selbst helfe, so weit er kann.

Sollen die Schulen für das Bedürfnis der Familien Hilfe schaffen, so müssen diese dafür sorgen, daß die dargebotene Hilfe den rechten Punkt treffe. Dem sehr beschäftigten oder zu nachsichtigen Vater kommt die Strenge der Schuldisciplin wohl zu statten bei starken, aber nicht bei schwachen und zarten Naturen; sie nützt, wenn Aufsicht in Nebenstunden, in Ferien und an Feiertagen nicht fehlt; sie wirkt schief, wenn ein junger Mensch Auswege findet, und sich wegen des erlittenen Zwanges schadlos zu halten weiß. Der trägere Schüler gewinnt an Munterkeit, Fleiß und Ordnung durch das Beispiel der Mitschüler, wenn er fähig und willig ist, aufgegebene Arbeit zu machen, aber nicht, wenn ihm der Unterricht zu rasch oder zu mannigfaltig ist; auch nicht, wenn Lust und Talent ihn schneller nach andern Richtungen treibt. Einseitigkeit wird im öffentlichen Unterrichte beschämt, aber nicht immer geheilt; es ist oftmals unvermeidlich, ihr nachzugeben, um doch etwas zu erreichen; und das fordert besondere Lehrstunden. Mittelmäßige Köpfe treiben lange Zeit mechanisch fort, was man von ihnen verlangt; sie werden gelobt, erfreuen sich der schönen Zeugnisse,

wissen aber den gesammelten Vorrat nicht zu brauchen, und verlieren ihn, sobald sie dürfen. Nicht geringe Täuschung haftet an der Summe des Wissens, die jährlich von den Schulen ausgeht; nicht wenig davon verfliegt schon in den Universitätsjahren wie leere Spreu. Die Lehrer an öffentlichen Anstalten erwerben sich eine große Summe von Beobachtungen der mannigfaltigsten Schüler; aber nur von der Oberfläche, die sich in der Schule zeigt; und nur in Beziehung auf Disciplin und Lernen; mit seltener Ausnahme solcher Schüler, die ihr Inneres willig öffnen. So sieht ein Historiker die Menschen in Bezug auf die Begebenheiten; er sieht wohl Massen und deren Bewegungen; was keine historische Folgen hat, das sieht er nicht, und mag es nicht beachten. Menschenkenntnis erwerben auch die Schüler, die einander nahe stehen; besser wäre für manchen, er bliebe in diesem Punkte noch lange unwissend. Einen geselligen Kreis erzeugen sie unter sich; einige lernen gehorchen, wo sie nicht sollten, andere herrschen, wo es ihnen nicht gebührt. Starke Muskeln schaffen dem einen, dreistes Auftreten schafft dem andern die Herrschaft; der schlaue Knabe weiß andere vorzuschieben, damit sie seine Anschläge ausführen; und alle zusammen halten auf Ehrenpunkte, auf Heimlichkeit und gegenseitige Hilfe in Verlegenheiten. Je größer eine solche Knabengesellschaft, um desto strenger muß sie beherrscht und beargwohnt werden; aber je mehr Ähnlichkeit mit despotischen Maßregeln, desto mehr verborgener Ingrimm; und desto mehr Neigung und Hoffnung, dereinst selbst despotisieren zu können. Glaubt man, solchen Übeln zuvorzukommen oder abhelfen sei leicht, wenn die Einwirkung des Familiengeistes verschmäht ist?

Sie, mein Freund! werden das sicher nicht glauben; denn Sie besitzen pädagogische Erfahrung. Aber was Fichte, träumend von seiner neuen Erziehung, „deren Zöglinge, abgesondert von der schon erwachsenen Gemeinheit, dennoch unter einander selbst in Gemeinschaft leben, und so ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden sollen“,[1] im Jahre 1808 vortrug, das verdiente wohl noch heute eine schärfere Kritik, als es mit Rücksicht auf die Zeit, da er so sprach, scheint gefunden

[1] Reden an die deutsche Nation, S. 76, (Werke, Bd. VII, S. 293) und an vielen Stellen.

zu haben. Ehrwürdig war der Mann, der im gefahrvollen Augenblick den Mut hatte, irgend einen Vorschlag zur Rettung der Nation laut und nachdrücklich zur Sprache zu bringen. Aber ein Vorschlag, der in der bedenklichsten Lage mit aller Würde des feierlichsten Ernstes einer ganzen Nation ans Herz gelegt wurde, hätte nicht der Überlegung ermangeln sollen. Überlegt nun war hier keineswegs das Unheil, was der rohe psychische Mechanismus in jedem großen Haufen von Knaben und Männern anrichtet, die ohne die mildernde Einwirkung des Familiengeistes ihre Kräfte an einander messen, bis einige unterliegen, andere sich behaupten, und die meisten sich fügen. Solcher Kampf trägt nicht die mindeste Bürgschaft in sich, daß etwa das Bessere siegen würde. Bei den zusammengehäuften, abgesondert lebenden Knaben hätten sich von vorn an alle böse Gesinnungen der Barbarei daraus erzeugen müssen; und selbst nachdem barbarische Strenge des männlichen Zwanges dazwischen gefahren wäre, hätten sich die Gesinnungen nur versteckt, ohne gebessert zu sein. Bewaffnete Banden für den Gebirgskrieg, geschickt in Schluchten und Wälder zu kämpfen, hätten auf die Art heranwachsen können; gefährlich zuerst dem Feinde, dann dem eigenen Lande. Die Nation brauchte ganz andere Retter; und sie hat sie gefunden. Aber eine Vorliebe für die Schulen ist geblieben; als ob Reibung vieler Schüler an einander keine Gefahr, ja Heil brächte; als ob die Witzigung, welche daraus entsteht, schon Besserung, als ob die Verbrüderung, die daraus erwächst, frei vom Parteigeiste, — als ob der Unterricht schon Erziehung, die Disciplin schon Charakterbildung, als ob überhaupt die Jugendbildung ein Geschäft wäre, das im großen, wie Fabriken durch Maschinenwerk, ohne Berücksichtigung der Individuen, mit Vorteil könnte betrieben werden. Hüten wir uns, diese Ansicht zu begünstigen; sonst möchten wir zwar die Schwärmer für uns, aber die erfahrenen Männer wider uns haben, besonders solche, deren sittliche Begriffe zur gehörigen Läuterung gelangt sind. Ein ruhmwürdiges Bestreben und Wirken! aber es trug die Farbe einer verflossenen Zeit.

Scheint es vielleicht, als ob ich den Hauslehrern ihre goldene Zeit zurückwünschte? Gewiß wenigstens nicht auf Kosten der Schulen. Aber das wissen Sie, daß ich in Sachen der Erziehung jedes Niederdrücken des Familiengeistes als höchst

tadelnswert betrachte; und dies gerade ist der Punkt, für welchen ich Ihnen jetzt eine etwas verlängerte Aufmerksamkeit abgewinnen möchte. Der gelehrte Eifer, die erhöhte Besoldung, die vermehrte Achtung des Lehrstandes, die Prüfungsgesetze, die patriotischen Antriebe, die Eröffnung der Aussichten auf mancherlei Beförderung von seiten des Staates: — das alles mag zusammenwirkend die Jugend mittelbar und unmittelbar in Bewegung setzen; es ergiebt etwas anderes als Erziehung, wenn der Familiengeist entweder gar nicht oder in einer davon verschiedenen Richtung wirkt. Es ergiebt Verbrüderung der Mitschüler oder deren Gegenteile, teils Unterordnung des Schwächern unter den Stärkeren, teils Spannung unter denen, die gleiche Ansprüche machen. Ohne Zweifel kann man der Aristokratie der besten Köpfe und der notwendigen Bescheidenheit aller andern, welche ihre natürlichen Grenzen frühzeitig kennen lernten, mancherlei Lobreden halten; aber das sind politische Lobreden, keine pädagogischen. Der Erzieher vergleicht seinen Zögling nicht mit andern; er vergleicht ihn mit sich selbst; er vergleicht das, was der junge Mensch wird, mit dem, was derselbe vermutlich werden konnte. Er ist mit keinem zufrieden, der hinter sich selbst zurückbleibt; und mit keinem unzufrieden, welcher soviel wird, als man vermutlich von ihm erwarten durfte. Wo soll nun der Antrieb liegen, der den Menschen aus sich heraus nach seinem eigenen Maße entwickelt? Jeder hängt an den Seinigen zuerst und am entschiedensten. Was aber macht man mit solchen Zöglingen, die als Waisen oder durch ein anderes Unglück dahin kamen, nicht zu wissen, wem sie angehören? — Wie schwankend hier die Erziehung wird, — das, mein teurer Freund, kann sich Ihrer Erfahrung eben so wenig entzogen haben als der meinigen. Doch genug für den Augenblick, wenn Sie darüber mit mir nicht unzufrieden sind, daß ich von Familienverhältnissen zu reden, im Gegensatze gegen jede offene und versteckt politisierende Pädagogik, gleich anfangs weit passender und nötiger glaubte, als eine Berufung auf Principien der praktischen Philosophie und der Psychologie. Das Systematische, woran wir uns gewöhnt haben, wird uns noch früh genug beschleichen; wenigstens steht es zu unserm Gebrauche bereit; und auch ungebraucht dient es zur Stütze meiner Hoffnung, daß ich eine fragmentarische Arbeit bei Ihnen zur Sichtung

und gefälligen Benutzung und Förderung ohne Umstände niederlegen dürfe.

4.

Schon oftmals, mein teurer Freund! bemerkte ich mit Verwunderung, wie schnell und wie bestimmt die Zöglinge während der Ferienreisen durch kurzen Aufenthalt bei den Ihrigen sich einen merklichen Zuwachs an Familienähnlichkeit aneigneten. Wäre die Fortdauer des Besondern in Sitte, Sprache, Interesse, so wie es sich in manchen Häusern kenntlich festsetzt, einerlei mit jenem Familiengeiste, welchem ich das Übergewicht über dem Staatsgeiste in der Erziehung wünsche: dann brauchte man nicht mehr zu wünschen, was sich von selbst macht. Oder ginge auch nur die Anhänglichkeit eines jeden an den Seinigen gleichen Schritt mit der Familienähnlichkeit: so wäre diese letztere darum schon eines Wunsches wert, weil das Streben des Sohnes, seinen Eltern zur Freude zu leben, gewiß der haltbarste Mittelpunkt ist, um welchen man bei ihm die sittlichen Antriebe sammeln und gleichsam verdichten kann.

Allein weder Sie noch mich will ich mit Erörterungen hierüber langweilen. Lassen wir überhaupt für jetzt die frommen Wünsche! Wir beide mußten ja lernen die Dinge zu nehmen, wie sie sind; und wenn die Frage: warum sie so seien, auch nur unsere Kontemplation beschäftigt, so kann uns wenigstens daraus eine angenehmere Unterhaltung erwachsen, als aus der Betrachtung dessen, was anders sein sollte, und was wir doch nicht ändern können.

Die Familienähnlichkeit erinnert mich an das Individuale der mancherlei Gestalten, die sich in die Form eines allgemeinen Erziehungsplans niemals fügen wollen; also auch an die Mannigfaltigkeit pädagogischer Erfahrung, die wir machen, indem wir bei unserm Thun die Zurückwirkung eines jeden nach seiner Art erdulden müssen. Das Angeborene ist ein Erbstück, das Angewöhnte der frühesten Jahre ist häusliche Mitgift; — entschuldigen Sie mit dieser Analogie, wenn es nötig scheint, den Gedankensprung, welchen ich zu machen im Begriff stehe.

Warum wirkt einerlei Erziehung so verschieden auf Verschiedene? Worin liegt das Eigene, was sich uns meistens

unabänderlich entgegenstellt? — Es bedarf keiner materialistischen Psychologie, um uns zu erinnern, daß körperliche Verschiedenheiten sich in den geistigen Äußerungen spiegeln müssen, und es wird Sie nicht verdrießen, wenn ich Sie ersuche, selbst über die Physiologie hinaus einen Blick in die Medizin zu werfen, damit uns nicht bloß das Allgemeine der Verbindung zwischen Seele und Leib (dies Allgemeine ist nicht der Gegenstand unserer Frage), sondern die Grundzüge der möglichen Verschiedenheit zu Gesicht kommen mögen. Helfen Sie mir schöpfen aus den höchst geistreichen Schriften meines verehrten Kollegen Sachs;[1] von welchem außer den kleineren, zwei große — leider noch nicht vollendete Werke vor mir liegen.[2] Indem ich Sie dazu einlade, bitte ich Sie, zuweilen in meine Ihnen wohl bekannte Naturphilosophie[3] zurückzuzublicken; damit aber die Verknüpfung mit unserm jetzigen Zwecke besser einleuchte, erlauben Sie mir eine kurze Vorerinnerung.

Die Namen: Sensibilität, Irritabilität, Vegetation,[4] sind bekannt. Kann daran eine medizinische Zusammenstellung der Krankheiten sich knüpfen, so dürfen wir erwarten, es werde selbst innerhalb des Zustandes der Gesundheit ähnliche Abweichungen von der allgemeinen Norm geben, deren entferntere Folgen dem Erzieher als Hindernisse seines Thuns fühlbar werden, und die ihn desto mehr befremden, je weniger ihm die Begriffe zu Gebote stehen, auf die er sie zurückführen müßte, um sie zu begreifen. Zwar wissen Sie, daß es mir nicht einfallen kann, Psychologie in Physiologie zu verwandeln; aber wo uns der wirkliche, ganze Mensch entgegenkommt, haben wir da ein reines Ergebnis der Psychologie? Gewiß nicht;

---

[1] Sachs war medizinischer Professor in Königsberg und nahe mit Herbart befreundet. Er war Anhänger von Herbarts Psychologie und hatte dieserhalb von Jena aus mehrfache Angriffe zu erdulden. D. H.

[2] L. W. Sachs Grundlinien zu einem System der praktischen Medizin, I. Teil. Leipz. 1821. Derselbe, Handbuch des natürlichen Systems der praktischen Medizin, I. Bd. 1. u. 2. Abt., Leipz. 1828/29.

[3] Allgem. Metaphysik nebst den Anfängen der philos. Naturl. Bd. II.

[4] Sensibilität ist die Fähigkeit der Empfindung des tierischen Organismus im Gegensatz zur empfindungslosen Pflanze. Vegetation bezeichnet die Vorgänge, welche Leben und Wachstum des Körpers bedingen. Irritabilität ist die Reizempfindlichkeit des Organismus gegen äußere Einwirkungen. D. H.

sondern wir sehen geistige Thätigkeiten beschränkt und gefördert durch stetes Mitwirken des Leibes; und die Mannigfaltigkeit des letzteren in ihren großen Umrissen zu überschauen, muß uns wichtig sein, auch wenn sich finden sollte, daß die Ausbeute solcher Betrachtungen für die Pädagogik nur gering sein könne. Suchen andere mehr als billig im Leibe und verkennen sie den Geist: so ist für uns selbst das negative Resultat, man habe hier weit mehr als dort zu suchen, indem dort weniger zu finden sei, als man meinte, — immer noch von Wichtigkeit, um eine minder fruchtbare Nachforschung zu beschränken und für die bedeutendere den Raum offen zu halten.

Eine ganz leichte Unterscheidung wird die Bahn der Betrachtung eröffnen; die Scheidung des Quale vom Quantum. Wenn Nerv und Blut der Art nach verändert sind, so muß eine andere Klasse von Krankheit — oder überhaupt von Abnormität entstehen, als wenn bloß die Verhältnisse der Quantität eine Abweichung vom Rechten erleiden. Als Beispiel der ersten Art könnte ich die Gicht nennen;[1] aber es giebt ein anderes, welches als häufiges Übel der Kinder in unsern pädagogischen Gedankenkreis nur zu tief eingreift; nämlich die Skrophelsucht.[2] Für den zweiten Fall hingegen, wo bloß oder doch zunächst ein Verhältnis der Quantität in Betracht kommt, — und das Nächste oder Ursprüngliche ist für uns allein von Bedeutung, da wir nicht mit ausgebildeten Krankheiten, sondern nur mit Krankheitsanlagen zu thun haben, — für den zweiten Fall also ist eine neue Unterscheidung nötig, um die Hauptklassen der Krankheiten zu bestimmen. Wir alle kennen, wenigstens oberflächlich, diejenige Aufregung des Gefäßsystems (des Herzens, der Arterien und Venen), welche man Fieber nennt. Unser Führer[3] befiehlt uns, hierbei die Thätigkeit des Nervensystems als gehemmt zu betrachten, — während er das sogenannte Wechselfieber in eine ganz andere Stellung bringt; sodaß sich die ganze Klasse der eigentlichen Fieberkrankheiten auf Synocha, Nervenfieber und Faul-

[1] Sachs und Dulk Handwörterbuch der praktischen Arzneimittellehre, zweiter Teil, Artikel: Colchicum.

[2] A. a. O. I. Band, Artikel: Baryta muriatica.

[3] Sachs Handbuch des natürlichen Systems der praktischen Medizin, I. Band, § 45.

fieber reduziert. Nun aber bleibt noch eine große Hauptklasse übrig, nachdem wir sämtliche Fieber beiseite gesetzt haben. Soll nämlich das Nervensystem jetzt nicht mehr als gehemmt betrachtet werden, so müssen wir darauf rechnen, daß mit ihm verbunden zugleich das Gefäßsystem und die gesamte Vegetation in kranker Aufregung begriffen sein werde; daß also der ganze Organismus sich wider die vorhandene Krankheitsursache zu behaupten suche. Und dieses nun giebt eigentlich die erste der drei Hauptklassen; die ich jedoch zuletzt nannte, um desto bequemer aus den vor mir liegenden Werken berichten zu können. Es zerfällt nämlich die erste Hauptklasse in drei Ordnungen, je nachdem die allgemeine Aufregung des Organismus vorzugsweise in den Nerven, oder im Gefäßsysteme, oder im Gebiete der Vegetation ihren Sitz hat. Vor aller weitern Betrachtung ist hier schon sichtbar, daß diese Klasse uns am meisten interessieren werde. Denn bei gesunden oder doch gesund scheinenden Zöglingen setzen wir natürlich voraus, die Verbindung der Grundsysteme des Organismus sei nicht wesentlich verletzt; und gewiß werden wir uns auf Nervenfieber und Faulfieber nicht einlassen, sondern deren Behandlung dem Arzte überweisen. Dagegen kommt uns viel darauf an, ob in einem Individuo das Nervensystem oder das Blutsystem samt der Irritabilität, oder endlich die bloße Vegetation vorherrsche; die geringsten Verschiedenheiten hierin müssen wir gefaßt sein, in unsern Erfahrungen einflußreich zu finden. Besonders nahe steht uns das Nervensystem; jedoch am nächsten das Gehirn; nicht ganz so nahe das Rückenmark; auf den ersten Blick möchten wir das Gangliensystem, wenigstens denjenigen Teil desselben, der im Unterleibe wohnt und herrscht, wohl geneigt sein ganz zu ignorieren; doch würde gar bald die Überlegung zurückkehren, daß solche Nerven, welche den geistigen Thätigkeiten keinen unmittelbaren Dienst leisten, ihnen vielleicht desto mehr Hindernisse in den Weg legen könnten. Auch in Ansehung des Blutsystems darf uns der Unterschied nicht entgehen, ob dessen Aufregung leichter in dem arteriellen Teile der Gefäße oder in Venen und Haargefäßen merklich werde.

Fragen Sie mich nun, ob die vorliegenden Unterscheidungen etwas Pädagogisches darbieten können: so will ich versuchen, Ihnen einiges zu weiterm Nachdenken vorzuschlagen.

1. Die ganze große Klasse von Krankheitsanlagen, wobei der Grundfehler in einer verdorbenen Qualität des Organismus liegt, scheint auf den ersten Blick alle Erziehung so offenbar fruchtlos zu machen, daß niemand in die Versuchung geraten werde, sie überall nur zu beginnen oder zu veranstalten. Oder wer möchte sich mit der Erziehung eines Blödsinnigen befassen? ein Fall, der ohne Zweifel hierher gehört. Und doch könnte ich daran erinnern, daß der Blödsinn verschiedene Grade hat; daß Eltern die Hoffnung einiger günstigen Veränderung nicht zu früh aufgeben dürfen u. s. w. Allein weit auffallender ist jenes schon erwähnte Beispiel der Skrophelsucht, die uns mahnt, wie leicht der Erzieher in die Lage geraten könne, sich bei einem Geschäft, das er nicht ablehnen darf, schmerzliche Täuschungen zu bereiten. Nicht selten nämlich ist mit skrophulöser Anlage eine ausgezeichnete Regsamkeit des Geistes verbunden: der Unterricht schlägt an; er scheint sich reichlich zu belohnen, — und hebt dennoch vielleicht nur ein unglückliches Wesen empor, das von der erreichten Höhe notwendig wieder herabsinken muß, mit dem traurigen Bewußtsein, sich nicht halten zu können! Vielleicht! Denn auch das Gegenteil kann sich ereignen. Die Krankheit verliert oder verlarvt sich in den Jahren der körperlichen Ausbildung, *wenn* alle Bedingungen derselben (Bewegung, reine Luft, gewählte Nahrung, Hautkultur) gehörig zusammenwirken. Der Erzieher wird demnach einen unsichern Versuch wagen; ein Fall, den wir ohnehin nur zu oft und zu vielfach eintreten sehen. Aber möchten wir wohl einen Knaben, dessen Familienverhältnisse den Wunsch, er möchte studieren, nicht ganz von selbst herbeiführen, bei ausgezeichneter Fassungskraft, aber mit Skropheln oder ähnlichen Übeln behaftet, aus der Lage, worin er geboren wurde, hervorziehen, während wir befürchten müßten, der gebildete Geist werde dereinst den Mangel einer festen körperlichen Stütze drückend empfinden? Daran zweifle ich für Sie und für mich; vielmehr glaube ich, wir würden bei einem solchen die Gesundheit als das erste, die Geistesbildung als das zweite betrachten.

2. Mögen alle Fieber, welcher Art sie auch seien, aus der Erziehungssphäre wegbleiben; es ist schlimm genug, wenn sie häusliche Sorge verursachen. Allein die Bemerkung will ich nicht unterdrücken, daß für den Satz, in Fiebern seien die

Nerven gehemmt, meine pädagogische Erfahrung einige Bestätigung darbieten möchte. Denn ich erinnere mich an Individuen, welchen das Fieber, auch während sie gesund sind, doch niemals recht fern zu stehen scheint. Ihre Gefäße haben eine auffallende Reizbarkeit; sie werden blaß und rot ohne besondern Grund; Verlegenheit bei Prüfungen, brennend heiße Wangen bei mäßigen Anstrengungen oder Vorwürfen, mühsam unterdrücktes Weinen bei geringfügigen Versagungen, — dabei Unfähigkeit oder wenigstens große Anstrengung, sich wieder zu sammeln, wann einmal der Affekt erregt worden: — diese und ähnliche Zeichen lassen schließen, daß dem Nervensystem zwar die Fähigkeit zu reizen, aber kein hinreichender Widerstand gegen die Rückwirkungen des Gefäßsystems, also nicht die Macht zu herrschen und bändigen, in solchen Individuen beiwohne. Wenn nun auch Witz, Geschmack, Gewandtheit dem Erzieher guten Mut machen: dennoch wird er seine Hoffnung beschränken müssen. Denn selbst bei blühender Gesundheit schimmert bei dieser Neigung zum fieberhaften Zustande eine Schwäche durch, die nicht erlauben wird, etwas Zusammenhängendes zu vollbringen. Man darf also auch nicht auf diejenige Sammlung rechnen, die nötig ist, um durchs Lernen eine feste Grundlage des Wissens zu gewinnen. Man muß erwarten, vieles bald vergessen, anderes entstellt zu finden; — und dies Übel wird nicht eher aufhören, als bis vielleicht eine glückliche Stärkung des Gefäßsystems eintritt, sei sie nun ein Geschenk der Natur, oder des Zufalls, oder ein Werk der sorgfältigen diätetischen Behandlung.

Vergleichen wir nun diesen Fall mit dem vorigen: so erblicken wir in beiden Mißverhältnisse des Nervensystems; in beiden auch einige Hoffnung zum Besserwerden; aber unter sehr verschiedenen Nebenbestimmungen. Die Skrophelsucht wird weniger nachteilig auf den Zusammenhang der geistigen Thätigkeit einwirken; sie wird erlauben, ein höheres Gebäude der geistigen Ausbildung aufzuführen; aber sie droht ihm den schlimmeren Sturz, je höher es sich erhob. Die Reizbarkeit des Gefäßsystems wird mehr einzelne Störungen anrichten, sie wird weniger Gelehrsamkeit zulassen; dagegen wird sie den Affekten mehr Mannigfaltigkeit, den Gefühlen mehr Spielraum geben, und das Wohl und Wehe beider herbeiführen. Die schlimmeren Fälle der torpiden Skrophelsucht, oder des wirklichen

Kränkelns aus übergroßer Gefäßreizung mögen hier unerwähnt bleiben.

3. Wollen wir zu der angemessenen Voraussetzung aller Erziehung übergehen, der Körper sei gesund: so müssen wir unstreitig annehmen, daß im Falle des Eintritts irgend eines Fremdartigen, welches Krankheit verursachen könnte, sogleich der ganze Organismus eine Reaktion auszuüben bereit sein würde, wobei nicht bloß Hirn, Rückenmark und Ganglien, sondern mit dem Nervensystem auch das Blut samt den Organen, die es lenken und läutern, ja selbst die Vegetation samt den ihr vorarbeitenden Werkzeugen der Verdauung, — jedes das Seinige zu thun bekäme. Ich sage absichtlich: im Falle des Eintritts eines Fremdartigen, welches Krankheit verursachen könnte! Denn so lange keinem Organe zugemutet wird, den gewöhnlichen Kreis seiner Thätigkeit zu verlassen und einem fremdartigen Reize zu entsprechen, gehört es gerade umgekehrt zu den Kennzeichen und Erfordernissen der Gesundheit, daß die Organe abgesondert ihre Verrichtungen nach den jedesmaligen Umständen vollführen, ohne sich eins ums andere zu bekümmern. Zwar auch bei den besten Schriftstellern lesen wir den Satz: der Lebensaft des Gesamtorganismus sei nur ein einziger. Allein es bedarf kaum der Erinnerung, daß hierin ein Residuum der spinozistisch-idealistischen Naturphilosophie zu erkennen ist. Wir können uns mit den allerbekanntesten Erfahrungen begnügen. Nichts ist gewisser, als daß der wahrhaft gesunde Mensch seinen Körper nicht fühlt. Die berühmte Entgegensetzung des Ich und Nicht-Ich geschieht ganz unbefangen; auch der Idealist, als ein Gesunder, hält die Frage nach dem Vermittler zwischen uns selbst und der Außenwelt, — dem Leibe, — solange für eine Querfrage, bis es ihm hintennach etwa einfällt, Luft und Licht nach seiner Manier zu deduzieren; aber er deduziert weder das verlängerte Mark, noch die cauda equina, weder die pia mater noch die dura mater;[1] denn — weil er nichts davon lernte, so weiß er auch nichts davon und darf nichts davon wissen, oder er würde aufhören gesund zu sein. Kein

[1] cauda equina = der untere Teil des Rückenmarkes. pia mater = die weiche innere Gefäßhaut des Gehirns. dura mater = die äußere, harte Gehirn- und Rückenmarkshaut. D. H.

Organ darf seine besondere Existenz verraten; keins darf sein Thun oder Nicht-Thun anzeigen; — das heißt, keins darf dadurch in dem Zustande der Sinnesnerven einen Unterschied hervorbringen. Während der Magen verdaut, muß das Gehirn dem Denken nachgeben; und was aus dem ganzen Denkgebiete nun gerade den Denker beschäftige, das muß dem Magen ebenso gleichgültig sein, als die Verschiedenheit der Speisen, die nun gerade verdauet werden, dem Gehirne gleichgültig sein soll. Kommt es schon dahin, daß eine gewählte Diät beobachtet werden muß; wird es wohl gar nötig, die Zeit nach der Mahlzeit als untauglich zum Studieren von den Arbeitsstunden abzusondern: dann ist keine reine Gesundheit mehr vorhanden.

Sie werden mich nicht so mißverstehen, als ob ich hiermit den bekanntesten Vorsichtsmaßregeln der Lebensordnung widersprechen wollte. Wer wird zu wissentlicher Unvorsichtigkeit raten? Krankheit droht immer; sie drohet auch dem Gesundesten. Absolute Gesundheit ist ein Ideal; die Annäherung zu demselben bezeichnet den Grad der jedesmal vorhandenen relativen Gesundheit. Und vergleichungsweise gesund durfte ich mich ohne Zweifel in meinen Jugendjahren nennen, da ich täglich unmittelbar vor der Schulstunde mein Mittagsbrot bekam, dann eilig eine Straße hinablief, um auf der Schulbank zu lernen! Welcher organische Prozeß geht leichter von statten, welcher stört weniger das Ganze des übrigen organischen Daseins, als im Jünglingsalter der Verdauungsprozeß! Und wieviel ist dagegen im späteren Mannesalter dabei zu bedenken und zu verhüten! Jahrzehnte lang habe ich diejenigen ausgelacht, die mir warnend sagten, es sei nicht gesund, während des angestrengten Denkens rasch zu gehen. Meilenweit bin ich gegangen, recht eigentlich, um desto bequemer innerlich zu botanisieren. Und jetzt — doch still davon!

Kurz: je entfernter derjenige Zustand bleibt, worin die verschiedenen Teile des Nervensystems einander zur Gesamtwirkung auffordern, ja wohl gar das Gefäßsystem erregen und am Ende selbst die Vegetation ins Spiel ziehen: desto besser steht es um das, was wir als Erzieher Gesundheit nennen. Der Knabe soll still sitzen können; er soll auch laufen können, je nachdem er will oder Befehl empfängt; ohne Ungemach weder für das Hirn, noch für das Rückenmark mit seinen Nerven.

4. So nun finden wir es nicht immer. Sehr oft zeigt sich bei denen, die gern stillsitzend arbeiten möchten, ein Bedürfnis der Bewegung; sie wechseln die Haltung des Körpers; sie strecken Arme und Beine hierhin und dorthin. Ohne Zweifel eine Reizung, die vom Gefäßsysteme ausgehend sich dem System der Ganglien und dem Rückenmarke mitteilt. In seltenern Fällen sind jüngere Knaben so gänzlich quecksilbern, daß sie während der angenehmsten Erzählungen und Gespräche nicht einen Augenblick still halten können. Die Erfahrung sagt, daß alsdann in spätern Jahren eine Dumpfheit des Geistes, ein Stocken der geistigen Fortschritte, verbunden mit unwillkommenen und voreiligen Aufregungen des Gefäßsystems zu erwarten steht. Wer wird solche Fälle verwechseln mit der Munterkeit lebhafter Köpfe, die sich zwar auch sehr behende zeigen im Laufen und Springen und sehr rührig, um etwas zu fassen, zu heben, zu behandeln, aber stets mit einer Absichtlichkeit, die vom Geiste ausgeht; anstatt daß jenes Quecksilber im Blute lag und sich gelten machte wider das Gehirn. Hätte man dem Blute seinen Willen gethan und vom Hirn weniger verlangt: vielleicht hätte man, bei übrigens etwas knapper Kost, die Gefäße ruhiger gestimmt und der spätern geistigen Bildung mehr vorgearbeitet. Doch bekenne ich, ein wesentliches Umändern solcher Naturen sehr bezweifeln zu müssen.

5. Ohne Zweifel besser gelingt es der körperlichen Pflege, denen aufzuhelfen, bei welchen Schwäche des Gefäßsystems und die dadurch entstandene Abspannung des Geistes merklich wird. Sorgfältige Lebensordnung und gute Nahrung helfen allmählich den Mangel ersetzen; und alsdann wirkt auch der Unterricht besser. Doch in dieser Hinsicht ist es nötig, das Nächstvorhergehende zu vergleichen. Jene quecksilbernen Naturen sind nicht gerade schwer zu unterrichten — bis in die Jünglingsjahre; alsdann aber verwüstet der Blutsturm die angebauten Felder; der Gewinn des Unterrichts geht großenteils verloren. Hingegen die blassen, blutlosen Kinder sah man lange stocken in geistiger Thätigkeit, sie kauten an den Worten, gaben regelmäßig einige falsche Antworten, bevor die wahre zum Vorschein gab; allein wie das Blutleben sich hob, gewann auch ihr Gedankenfluß; und wenn die früheren Knabenjahre wenig geschafft hatten,

so brachten spätere Jahre, die sich dem Jünglingsalter nähern, dafür Ersatz.

Doch das wichtige Verhältnis zwischen Blutsystem und Nerven erinnert mich an einen Gegenstand von solcher Wichtigkeit für jeden Lehrer, daß daneben oft genug alles Übrige gering geschätzt wird, — an das Gedächtnis; das erste aller Seelenvermögen, auf welches jeder Unterricht, der beste wie der schlechteste, seine Hoffnung bauet. Denn weder die Sinne, noch der Verstand, noch das Gefühl helfen dem Lehrer irgend ein merkliches Stückchen Arbeit zu vollbringen, wenn heute vergessen ist, was gestern gelernt, — gleichviel ob gesehen, oder begriffen, oder gefühlt wurde.

5.

Sie sehen, mein Freund! es ist auch mir begegnet, vom Gedächtnis als einem Seelenvermögen zu reden. Mußte ich nicht darüber erschrecken?[1] Wenigstens legte ich die Feder weg, als mir einfiel, wie oft auch Sie, in der Mitte pädagogischer Erfahrungen, in diesem Punkte Mühe gehabt haben mögen, Ihr gütiges Vertrauen zu meinen psychologischen Untersuchungen aufrecht zu erhalten. Denn sehen wir es nicht vor Augen, daß einige Knaben von Natur ein treffliches Gedächtnis haben, andere nicht? Sehen wir nicht, daß hierbei der Unterschied des guten Willens gar wenig in Betracht kommt? Die stärksten Anstrengungen des Schülers und des Lehrers vermögen diesen schneidenden Unterschied nicht zu verwischen. Auch die andern Seelenvermögen (sehen Sie, wie freigebig ich bin!) machen hierbei keinen Umstand begreiflicher. Kein besonderer Verstand oder Unverstand kündigt sich dadurch an, daß der eine leicht auffaßt, was der andere vergißt; selbst der Mangel an Interesse hindert jenen nicht am Behalten, während freilich dieser nur so leichter vergißt, was er nicht nötig findet, sich einzuprägen. Doch die Phänomene des Gedächtnisses sind mir zu bunt, um sie auf einmal zu sondern und zu beleuchten; wir werden öfter darauf zurückkommen müssen. Fürs erste mag es genügen, sie nur im Zusammenhange des vorigen Briefes zu überlegen.

[1] Herbart verwirft die Seelenvermögen. D. H.

Das Gedächtnis hängt ab von der Bildung und von der unveränderten Reproduktion der Vorstellungsreihen. Die Hindernisse liegen also entweder in der anfänglichen Reihenbildung oder in der Reproduktion. Welche Fehler im Reproduzieren liegen, diese kann man größtenteils entfernt halten, wenn man keine oder nur sehr geringe Zeit verstreichen läßt zwischen Lernen und Aufsagen. Denn was man eigentlich Vergessen nennt, das braucht Zeit; andere Gedanken müssen sich einschieben zwischen dem Memorieren und dem Wiedergeben; auch das schlechteste Gedächtnis pflegt nach einer Viertelstunde noch treu zu sein. Und doch — vergißt nicht mancher Knabe dieselbe Vokabel schon jetzt, die er nur vor ein paar Minuten im Lexikon aufschlug? Wer nicht an den Gebrauch der Logarithmentafeln gewöhnt ist, der wird kaum sieben Ziffern wohlbehalten aus dem Buche aufs Papier bringen, ohne mehr als einmal nachzusehen und seine Arbeit stückweise zu vollführen. Dennoch werden wir die Beobachtung dessen, worauf es ankommt, wenigstens reiner anstellen, wenn wir die Zeit verkürzen, während welcher das Aufgefaßte soll behalten werden. Es kommt dann wenigstens etwas von dem soeben Vernommenen wieder zum Vorschein, aber entstellt, wenn schon die Reihenbildung fehlerhaft gewesen war. Entstellt entweder durch veränderte Reihenfolge, oder durch Auslassen, oder durch Einschieben fremder Zusätze. Der zweite dieser Fehler ist der einfachste; der erste und dritte mag einer falschen Reproduktion einstweilen zugerechnet werden, obgleich beide recht füglich auch während des Auffassens selbst entstehen konnten.

Was nun das Auslassen anlangt, — diese reine Negation des Behaltens, — so liegt es am nächsten, zu fragen, ob denn das Ausgelassene überall nur sei aufgefaßt worden? Hat eine Lehrstunde dem Schüler zu lange gedauert, so bemerkt man bald, daß er nun soviel wie nichts mehr vernimmt. Kein Wunder, daß er nichts behält; auch nicht für eine Minute. Dieser Vorgang kann zwar im allgemeinen psychisch sein, nämlich nach Anhäufung vieler sehr neuer Vorstellungen; aber wir bemerken oft genug, daß die ermüdeten Schüler auch das Bekannteste nicht mehr von sich geben können; sie scheinen alles vergessen zu haben, auch was sie am nächsten Tage wieder wissen. Hört man noch nicht auf zu lehren (was freilich längst

vorher Zeit gewesen wäre), so verrät sich endlich die körperliche Verstimmung ganz unverkennbar — und zwar als liegend im Gefäßsystem. Miene und Gesichtsfarbe ermahnen uns, den Schüler aufstehen zu heißen, damit er sich — Bewegung mache, das heißt, damit der Blutumlauf wieder frei werde. Es war ein Affekt entstanden, für den es vielleicht keinen passenden Namen giebt, der aber offenbar die zwei Bestandteile jedes Affekts, — Reizung der Gefäße durch die Nerven, und rückwärts Hemmung der Nerven von seiten des Gefäßsystems, — in sich trägt. Dieser Affekt will Zeit haben, um wieder zur Ruhe zu kommen.

Ist dieselbe Reizung und Hemmung immer ein Hindernis fürs Lernen? Man wird uns erinnern an so manches, was mit Thränen und Schluchzen gelernt, — aber doch gelernt und behalten wurde. Wie mancher Baum schon ist gewaltsam gebogen worden und hat alsdann fortwachsend die Stellung behalten, die man ihm aufzwang! Und wie ungern wir es aussprechen mögen: es giebt einen sehr gesunden jugendlichen Frohsinn, den man durchaus brechen muß, wenn er, gutartig wie er ist, nicht baldige Laster oder mindestens bleibende Unwissenheit ankündigen soll. Allein diese Art von Gedächtnisschwäche, — ich möchte sie die übermütige nennen, weil sie von einer vorhandenen Energie abhängt, die voreilig in ihrer Richtung bestimmt, aus ihrer Bahn getrieben werden muß, um besser geleitet zu werden, — dieses in frühern Jahren leicht heilbare Übel können wir für jetzt beiseite setzen; denn es ist keineswegs die wahre Schwäche, sondern nur deren täuschendes Bild.

Hiervon abgesehen nun, können wir es aussprechen: das rechte Verhältnis zwischen Gefäß- und Nervensystem ist die erste sehr wesentliche Bedingung des guten Gedächtnisses.

Denn derjenige Zustand des Gehirns, in welchen es sich während des Auffassens versetzt, darf im geringsten nicht gestört werden, wofern nicht die Vorstellung, welche eben jetzt gewonnen ist, sogleich eine Hemmung erleiden soll, die zu plötzlich ist, um der gehörigen Verschmelzung mit dem, was vorherging und folgt, die verlangte Ausbildung zu gestatten. Kann also das Gefäßsystem irgendwie dazu gelangen, den Zustand des Gehirns nach sich zu bestimmen, ohne durch eine überlegene Rückwirkung von dorther besiegt zu werden: so verdirbt es — nicht etwa

die Reproduktion, die zu andern Zeiten gelingen würde, — sondern gleich die erste Reihenbildung; das Behalten wird im Keime erstickt, nämlich im Auffassen.

Es ist noch nicht nötig, daß wir hier schon vom Auffassen das Einprägen oder eigentliche Memorieren unterscheiden; genug daß diese weit höher stehende psychische Thätigkeit gewiß auch sehr leiden muß, wenn schon das Gehirn seine Zustände muß preisgeben an die Störung durch andringende Blutwellen oder durch Stocken desjenigen Blutes (oder derjenigen Lymphe), wovon eben das Gehirn sich befreien sollte.

Wenden wir unsern Blick auf die Erfahrung: so wird es, glaube ich, hier an Bestätigungen nicht fehlen. Zuvörderst mag uns das ganz Bekannte einfallen, daß große Geister oft in auffallend kleinen Leibern gewohnt haben, deren Blutsystem also keinen vorherrschenden Trieb des Wachsens bewirkt hatte; solche große Männer aber, wie Friedrich, wie Napoleon, sind gerade ihres Gedächtnisses wegen berühmt, welches die Grundlage ihrer übrigen geistigen Thätigkeit darbot. Umgekehrt schweben mir Individuen vor, deren frühzeitiges Wachsen, nicht bloß in die Höhe, sondern zugleich in die Breite, mit allgemeiner Gedächtnisschwäche verbunden war. Und wenn dies nicht als Regel angesehen werden kann: so möchte ein besonders günstiger Bau des Gehirns, und sichtbar schon der Stirn den Nachteil des starken Wachsens bei blutreichen Körpern so weit vergüten, als eben nötig, um die Gedächtnisschwäche nicht auffallend hervortreten zu lassen.

Sehr nötig aber ist hier, auch der beiden andern Nervensysteme, außer dem Gehirn, zu gedenken. Denn zuvörderst hängt das Gehirn mit dem übrigen Organismus sehr wesentlich durchs Rückenmark zusammen; und andererseits hängt die Blutbewegung großenteils ab vom Gangliensysteme; daher sich sehr verwickelte Verhältnisse erzeugen können, welche durch ihre Mannigfaltigkeit vermutlich schuld sind, wenn die allgemeine Erfahrung nicht schon längst auf durchgreifende Bemerkungen über diesen Gegenstand führte.

6.

Ihnen anheimstellend, zu versuchen, ob Sie aus medizinischen Schriften mehr Belehrung über psychische Eigenheiten,

die vom Blute abhängen, zu schöpfen Gelegenheit finden können, muß ich Sie jetzt an meine Naturphilosophie erinnern, worin ich, wie Sie wissen, die Begriffe der Irritabilität und Sensibilität enger begrenzt habe, als jetzt gewöhnlich ist;[1] indem ich mehr an Haller festhielt, weil ich mich nicht überzeugen konnte, daß die Erweiterung seiner Benennungen zu wahrer Aufklärung der Sache verhelfe. Für jetzt will ich die physiologischen Fragen nicht weiter berühren. In pädagogischer Hinsicht ist die Betrachtung der Störungen, welche ein Blutstrom dem Gedankenlaufe zufügen kann, völlig verschieden von der Rücksicht auf starke oder schwache Muskeln, durch welche das Mehr oder Weniger der körperlichen Rüstigkeit und Thätigkeit unserer Zöglinge bestimmt wird; und für uns könnte nur Verwirrung entstehen, wenn wir jenes und dieses durch das Wort: Irritabilität in Verbindung bringen wollten. Ebenso ist eine Sensibilität des Gangliensystems, so lange dadurch keine Sensationen ins Bewußtsein gelangen, für uns etwas ganz anderes, als die offenen Sinne und die Leichtigkeit des Anschauens, woran uns für die Erziehung unmittelbar gelegen ist. Wundern Sie sich also nicht, wenn ich gar manches, woran wir bei der Irritabilität und Sensibilität zu denken uns nicht veranlaßt finden, von jetzt an lediglich der Vegetation, als dem dritten Faktor des tierischen Lebens, zuweise; und das, wie es mir scheint, selbst nicht ohne physiologischen Grund. Denn gewiß vegetieren auch die Nerven und die Muskeln. Gewiß haben auch sie ihre vegetative Gesundheit und ihre Vegetationskrankheit. Sie müssen wachsen, wie alle andern Teile des Leibes; und da sie zunehmen, so ist höchst wahrscheinlich, daß sie auch abnehmen, also einen Stoffwechsel erleiden, der eben die wesentliche Grundbedingung aller Vegetation ausmacht. Hingegen bei der Irritation und Sensation kommt dieser Stoffwechsel nicht in Betracht; Muskeln und Nerven wirken hier als etwas Vorhandenes und nicht erst Werdendes. Dabei könnte ich gleichnisweise an die Grundbegriffe der Mechanik erinnern. Beschleunigende Kräfte erzeugen Geschwindigkeiten; aber das erste Differential des Weges hängt nicht von den Kräften, sondern nur von der schon vorhandenen Geschwindigkeit ab.

[1] In der allgemeinen Metaphysik. Werke Bd. IV. S. 376. D. H.

Von hier an also verstehe ich unter Irritabilität nichts anderes als Fähigkeit zur willkürlichen Bewegung; unter Sensibilität nichts anderes als Fähigkeit zu empfinden; alles Übrige des leiblichen Lebens befasse ich unter dem Ausdrucke Vegetation; die meinethalben unter andern auch eine Vegetationsbestimmung der Muskeln und Nerven sein mag.

Dies vorausgesetzt: so läßt sich nun eine Untersuchung auf kombinatorischem Wege einleiten. Während immer noch Vegetation, Irritabilität und Sensibilität die Grundlage ausmachen, über welcher das geistige Dasein sich erhebt: können wir die Beschränkungen, welche für dieses von dorther zu fürchten sind, auf sieben denkbare Fälle zurückführen. Denn entweder leidet nur einer von jenen Faktoren des leiblichen Lebens oder zwei oder alle drei. Also:

1. Es leide bloß die Vegetation; jedoch nicht in dem Grade und in der Art, daß daraus für Bewegung und Empfindung ein merklicher Verlust entstünde. So sehen wir unsern Zögling in voller Thätigkeit des Leibes und des Geistes; wir sehen ihn im Laufen und Tragen, im Anschauen und Denken tüchtig und aufgeregt, — aber dennoch verstimmt, wie einen, der gesund scheint und von verborgener Krankheit gedrückt oder geneckt ist.

Auf diesen Fall glaube ich manche sehr üble Erscheinungen zurückführen zu müssen, welche den Erzieher in die größte Verlegenheit setzen. Die Erfahrung zeigt unleugbar Geister, die verneinen; sie zeigt deren schon im frühen Knabenalter. Es giebt Kinder, denen nichts recht ist, die in alles einen bittern Tropfen hineintragen; überall tadeln, schmähen, verleumden; weil sie überall eine Kehrseite erblicken und selbst im Genusse nie eigentlich froh werden. Das Böse keimt bei ihnen so leicht und so früh, daß man unwillkürlich an Erbsünde erinnert wird. Zuweilen, doch nicht immer, läßt sich etwas Disharmonisches in ihrem Körperbau nachweisen, aber daß ein solches auch tief verborgen liegen könne, — wen wird das wundern? Jeder tüchtige Erzieher wird solche Subjekte zwar unter strenge Regierung nehmen, ihnen Respekt, ja Furcht einflößen; dabei sich hüten, sie unnötig zu reizen und am wenigsten mit ihnen scherzen. Aber das sind Palliative. Sorgfältige Diät, strenges Maß im Lernen und Genießen, vielleicht Arznei, ist ihnen nötig; Er-

heiterung, wenn man diese nur auf unschuldige Weise schaffen kann, ist heilsam.

Damit kontrastieren andere, welchen von früher Jugend an bis ins spätere Leben die glückliche Neigung beiwohnt, alles im Rosenlichte zu sehen. Zu ihrem Schaden für ihr Denken und Handeln sind sie unaufgelegt, durch Kritik zur Wahrheit zu gelangen; heitere Täuschung ist das Element ihres Lebens. Mit ihnen hat der Erzieher keine Not, höchstens als Lehrer, wenn er ihnen das Auge schärfen muß. Der Arzt wird schwerlich einräumen, diese seien gesunder als jene. Wenn nur alles Kranksein sich dem Arzte offenbarte!

Möchte es wenigstens dem Erzieher nicht an Diagnostik fehlen, um bei jenen ersten sich vor der Verwechselung mit scheinbar ähnlichen, aber weit eher heilbaren Subjekten zu hüten, bei welchen falsche Behandlung in den frühesten Jahren den Grund des Übels ausmacht. Dahin gehören Strenge des Vaters bei heimlicher Nachsicht der Mutter, früh durchschaute Kniffe der Umgebung samt gelungener Nachahmung schlechter Beispiele. Schwer ist auch hier die Besserung; aber sie liegt doch im Kreise des Erziehers, der nicht in die Notwendigkeit gesetzt wird, den Arzt mehr zu fragen, als dieser beantworten kann.

Um dem angegebenen ersten Falle einen Namen zur künftigen Bezeichnung zu geben, wollen wir uns an die bekannte Unterscheidung der Temperamente erinnern. Der Cholericus, dessen verborgenes Übel einst in der Galle gesucht wurde, dem man jedoch Regsamkeit des Körpers und Geistes genug zugestand, leidet an Verstimmung ohne hinreichenden äußeren Grund; er mag für jene verneinenden Naturen den Namen hergeben.

2. Bloß die Irritabilität sei der Sitz des Fehlers. So erkennen wir den lebensfrohen, guten Kopf; dem aber bei seiner Muskelschwäche mehr innere, als äußere Thätigkeit eigen ist. Unter seinen Genossen ist er sogleich zu erkennen, indem er durch Leistungen geistiger Art für diejenige Ehre, welche die Jugend so gern in der Gymnastik sucht, Ersatz zu gewinnen trachtet. Nach Platon ist Musik das Gegenstück der Gymnastik; wir wollen also diesen hier den Musikus nennen. Was der Erzieher thun werde, ihm zu helfen, liegt am Tage; er wird ihm Bewegung, mäßige Leibesübung, Bäder, — wo möglich das Seebad verordnen; und ihm die Bücher zuweilen wegnehmen.

3. Bloß die Sensibilität sei mangelhaft. Aber dieser Faktor des leiblichen Daseins ist uns in psychischer Hinsicht so wichtig, daß wir uns auf Unterabteilungen einlassen müssen.

a) Es giebt eine Sensibilität, welche die gewöhnlichen Psychologen dem inneren Sinne zuschreiben würden. Fehlt diese: so merkt der Mensch wenig von seinem eigenen Zustande. Seine Gedanken können wechseln, er kommt darum nicht aus der gewohnten Ruhe. Er weiß, daß ihm die Wechsel des Lebens Freude oder Trauer gebracht haben; er weiß es zwar, aber es erfolgt keine besondere Bewegung des Gemüts; am wenigsten eine solche Aufregung, die man Affekt zu nennen pflegt. Der Grundton seines Fühlens bleibt im ganzen der nämliche. Wir wollen ihm das sogenannte böotische Temperament zuschreiben; allein ich muß bemerken, daß ich es in der Erfahrung nur da sehr kenntlich angetroffen habe, wo es zugleich mit einiger Stumpfheit der äußeren Sinne verbunden war. Vielleicht ist die Möglichkeit desselben an einen Zusatz solcher Art gebunden, wo es nämlich als Naturanlage und nicht als bloße Folge sehr einförmiger Lebensweise hervortreten soll. Denn an eine organische Anlage zum innern Sinne, welche vorhanden sein oder fehlen könnte, zu denken, — das ist gänzliche Unkunde der wahren Psychologie. Hindernisse lassen sich allerdings denken; aber auch schon die äußeren Sinne können mehr oder weniger das gesamte Nervenleben anregen und hiermit einen größeren oder geringeren Wechsel des Lebensgefühls zur Gewohnheit machen. Es kann sein, und ist selbst wahrscheinlich, daß schon der Geschwindigkeit, womit die Sensationen sich durch das Nervensystem fortpflanzen, verschiedene Grade zukommen; und daß vermöge der Verzögerung, welche die sonst hinreichende Sinnesthätigkeit in manchen Menschen erleidet, der ganze Nervenzustand eine Art von Beharrlichkeit erlangt, die er auch da behauptet, wo sonst vermöge der innern Apperception lebhafte Affekte zu entstehen und das Ganze des Gemüts, — das heißt, die sämtlichen Vorstellungsmassen, nach sich zu bestimmen pflegen.

Von dem Falle, wo einzelne unter den äußeren Sinnen schwach sind, wollen wir nicht besonders reden; wohl aber nunmehr eines Mißverhältnisses erwähnen, worin die beiden Hauptzweige der Sensibilität gegen einander treten können.

b) In der Regel soll die Sensibilität des Gehirns sehr groß sein gegen die des Gangliensystems. Dieses Verhältnis kann verrückt werden, und zwar nicht bloß durch Fehler der Vegetation, sondern auch gerade umgekehrt durch ihr starkes Gedeihen, während damit das Gehirn nicht gleichen Schritt hält. Hier finden wir den Sanguinicus, der sein Wohlsein, aber auch den geringsten Mangel desselben gar zu sehr fühlt; und dieses Gefühls durchs Denken und Wollen nicht mächtig werden kann.

Der Sanguinicus steht dem Böoten näher, als es scheinen mag. Bei ernsten Angelegenheiten zeigt sich der eine leichtfertig, der andere geduldig; das heißt, beide sind sorglos, wenn nicht der Augenblick drängt. Doch wenn es gilt, wird der eine sich schneller rühren, der andere mehr leisten. Nur lassen beide die Sachen an sich kommen, so lange beim Sanguinicus das augenblickliche Wohlsein, beim Böoten die Ruhe vorherrscht.

Beide machen dem Erzieher Not genug; wiewohl der Böote fleißig und regelmäßig lernt, was ihm aufgegeben ist, während der Sanguinicus nur im Fluge hascht, was ihn nicht lange plagt, — oder wartet, bis hier erzwungen und dort versüßt wird, was man von ihm fordert. Was hilft's, wenn der Böote lernt und behält? Er fühlt nichts; alles läßt ihn gleichgültig; hat er aufgesagt, so ist er fertig. Was frommt's, wenn der Sanguinicus leicht faßt, was er gleich vergißt? Auch das Zwingen und das Versüßen wirkt nur auf eine Zeitlang; bald wird er eilen, sich in den Strudel des Vergnügens zu stürzen. Dem einen wie dem andern bleibt das höhere geistige Leben fremd.

Einige habe ich abwechselnd für böotisch und für sanguinisch gehalten. Ist das ein Wunder? Die höhere Sensibilität fehlt. Fragt man, warum sie fehle? so erblickt man oft gar keinen Grund, sondern den bloßen Mangel; zu andern Zeiten liegt eine Behaglichkeit am Tage, die sich's vollends bequem, oder auch die sich lustig machen will. Bald eine unbegreifliche Geduld, Verweise anzuhören, und das hundertfach Wiederholte nochmals zu wiederholen; bald die entschiedenste Ungeduld, die vom persönlichen Respekt, aber nicht vom Gegenstande, zwar noch zum Sitzen, aber nicht mehr zum Hören und zum Nachdenken bewogen wird.

Und oft genug steckt wirklich hinter dem Böoten der Sanguinicus verborgen; auch ist umgekehrt der Sanguinicus, bei allem äußern Leben, böotisch genug in seinem Innern.

Die zweite und dritte Hauptklasse werden uns weniger aufhalten. Denn wo schon mehr als ein Faktor des leiblichen Lebens fehlt, da ist der Geist nicht bloß eingekörpert, sondern wahrhaft gefangen.

4. Vegetation und Irritabilität fehlen zugleich in merklichem Grade. So lebt der Melancholicus, oder das kränkelnde Weib; verstimmt und schlaff; hilfsbedürftig, und unfähig, sich nach Hilfe umzusehen. Doch wenn die Sensibilität noch wacht, so findet eine sehr gütige Fürsorge der Erziehung hier Gelegenheit, sich Verdienste zu erwerben; und öfter, als man glauben möchte, findet sie sich belohnt, wofern sie nur nicht auf glänzende Erfolge ausgeht. Daß die Erziehung in solchem Falle zugleich körperlich und geistig sein muß, daß sie nicht bloß stärken, sondern auch erheitern und erfreuen muß, liegt am Tage.

5. Vegetation und Sensibilität fehlen zugleich in merklichem Grade. Nur die Irritabilität ragt noch hervor. Was kann sie denn schaffen? — Sie kann noch zerstören; wenigstens schaden. Der böotische Cholericus — der tückische Dummkopf fällt in diese Klasse.

6. Es mangelt zugleich an Irritabilität und Sensibilität; die Vegetation gedeiht noch. Also nähern wir uns dem Pflanzenleben; der Phlegmaticus vegetiert. Der höhere Grad des Phlegma streift schon an die folgende letzte Klasse.

7. Der Fehler ist dreifach; es fehlt an Vegetation, Irritabilität und Sensibilität zugleich. Das ergiebt Blödsinn. Von den drei letzten Klassen in pädagogischer Rücksicht noch insbesondere zu sprechen, das hieße die Geduld meines geehrten Freundes mißbrauchen.

7.

Die Namen der Temperamente haben sich schon manche Auslegungen gefallen lassen, gleich den vier Kardinaltugenden der Alten, die auch den Worten nach die nämlichen blieben bei großer Verschiedenheit der Begriffe. Selbst an meine Psychologie könnten Sie mich erinnern, wo das sanguinische und melancholische Temperament auf den Unterschied der Gefühle,

hingegen das cholerische und phlegmatische auf den Grad der Erregbarkeit zu Affekten, ist zurückgeführt worden.[1] Und wo blieb denn damals das böotische Temperament? Lassen Sie uns immerhin hierbei anknüpfen, um das Übrige alsdann ebenfalls ins Licht zu setzen.

Das böotische Temperament oder das bäurische, — welcher Name gefällt Ihnen besser? Beide sollen einerlei bedeuten. Aber wie ist das möglich? Gesetzt einmal, die Böotier, ein Volksstamm, hätten eine eigene ungünstige Organisation gehabt, als einen gemeinsamen Erbfehler: haben denn die Bauern durchgehends, außerhalb Böotien, den nämlichen Fehler? Sie bemerken leicht die Verwechselung zweier völlig verschiedener Begriffe: angeborene Eigenheit eines Stammes und erworbene Eigenheit eines Standes. Das ist der Punkt, auf welchen es auch bei den übrigen Temperamenten ankommt.

Man kann ein Kind, ja selbst einen Mann, zum Choleric us machen, durch häufige Neckerei, welcher sich zu widersetzen er genötigt ist. Vielleicht war er ursprünglich der sanfteste Mensch. Man kann ihn durch Tyrannei bis zur Melancholie herabdrücken, wenn er ursprünglich Sanguinicus war. Den nämlichen Wechsel des Temperaments erfährt mancher durch eigene Schuld, indem er sich in Unglück und Reue stürzt. Und der Bauer, mit geübten Muskeln, abgehärteter Haut, angewöhntem Kreislauf zwischen Ernten, Säen und wieder Ernten, gleichförmigem Leben ohne Aussicht auf Ehre und Reichtum, — wird an jedem Punkte der Erde zum Böoten, sein natürliches Temperament sei, welches es wolle. Was bedeutet es nun, wenn jemand sich rühmt, er sei cholerisch-sanguinisch? Gewiß nicht den Widerspruch, welcher nach meiner obigen Auslegung darin liegen würde, wenn die Vegetation zugleich des Mangels und des Übermaßes beschuldigt würde; auch nicht die Auflösung des Widerspruches, die jemand versuchen könnte, indem er die Vegetation als ungestüm treibend und gerade darum disharmonisch in ihren verschiedenen Teilen ansähe. Vielmehr: cholerisch-sanguinisch soll heißen: thätig und glücklich; denn

[1] Herbart behandelt die Temperamente im Lehrbuche zur Psychologie im Anfange des Kapitels: Von den natürlichen Anlagen. § 132. S. W. Bd. V. S. 93. D. H.

niemand hält es für ehrenvoll, phlegmatisch, das heißt träge, zu sein; und niemand liebt es, melancholisch, also in kläglicher Stimmung zu leben.

Wegen solcher Verwechselungen aber konnte die Unterscheidung der vier Temperamente, wenn auch in der Psychologie die Gefühle von den Affekten gebührend unterschieden wurden (Sie wissen, wie hier alles pflegt durcheinander zu fallen), der Pädagogik noch immer nichts nützen. Denn in der Erziehung ist der Unterschied zwischen dem Angeborenen, was in dem Organismus haftet, und dem Erworbenen, was immer noch auf Besserung zu hoffen gestattet, sehr bedeutend; und so lange solche Begriffe noch in Verwirrung liegen, kann die Praxis kein Licht von der Theorie empfangen. Wenn ich mir in der Psychologie erlaubte, die Worte nach gewöhnlichem Sprachgebrauche zu nehmen, und bei der Gelegenheit bemerklich zu machen, daß Gefühle nicht Affekte, und Affekte nicht Gefühle sind, — so darf mich das jetzt nicht hindern, die Temperamente sämtlich als Naturfehler zu bezeichnen, sobald in ihnen nur auf das Angeborene gesehen wird; dergestalt, daß ein Zögling, wie wir ihn wünschen müssen, gar kein Temperament habe, gerade weil die drei Faktoren des leiblichen Lebens in ihm vollständig und in gehörigem Verhältnis zusammenwirken sollen.

8.

Eben komme ich zurück von einem Ausfluge nach ***. Dort war noch ein Rest der Gesellschaft beisammen; unter andern einige Fremde, die einander in Erinnerungen an entfernte Bekannte gern begegneten. Die Rede kam auf Landwirtschaft und auf Gegenden, wo sie in vorzüglicher Blüte steht. Man verweilte im Gespräche bei einem Herrn, der, als er zum Besitz seiner Güter gelangt war, nur Sumpf, Sand und halbverbrauchte Waldung vorgefunden, aber durch Fleiß und Ordnung daraus ein Paradies geschaffen hatte. Man gedachte seiner Strenge gegen jede, auch gegen die kleinste Nachlässigkeit; dabei jedoch auch seines völligen Gleichmuts gegen unverschuldeten Verlust durch Naturereignisse. Man rühmte besonders seine Kunst, die Menschen zu regieren; freilich oft mit großer Härte, nach dem Grundsatze: aus der Strenge müsse sich die Liebe erzeugen. Man rühmte überdies seinen Geschmack

und die Eleganz seines geselligen Lebens; die Liberalität, womit er den Besuchenden das Sehenswerte gezeigt, die Gunst, die Verehrung, die er bei Hohen und Niederen gewonnen habe. Kurz: man beschrieb einen Mann, dem ich, nach der obigen Auseinandersetzung, vermutlich gar kein Temperament würde beilegen können, der aber in gewöhnlicher Sprachweise wohl zuerst cholerisch, dann aber nebenbei auch noch sanguinisch mag geheißen haben.

Auch von den Söhnen dieses Mannes war die Rede; jedoch ziemlich so, wie meistens die Söhne sehr reicher Eltern von sich reden machen. Hatte etwa die eifrig betriebene Ökonomie den Herrn zu sehr beschäftigt, um an Erziehung zu denken? O nein! Es waren viele Lehrmeister gehalten worden. Hatte es an weiblicher Mitwirkung gefehlt? Auch das nicht. Mutter und Vater lebten für ihre Kinder. Woran es eigentlich gefehlt habe, darüber erlangte ich keine Nachricht, sondern blieb meinem Vermuten überlassen.

Uns beiden, verehrter Freund! liegt wohl am nächsten der Gedanke, daß die vielen Lehrmeister etwas verdächtig sind. Denn gesetzt auch, einer darunter sei als Erzieher verantwortlich gewesen, ja dieser eine habe wenigstens Niemeyers Grundsätze gekannt und beherzigt, und sei für seine Person darüber hinaus gewesen, von dem Glanze eines reichen Hauses geblendet und verlockt, mehr zu genießen als zu wirken: so ist immer noch die Frage, ob ihm die andern zu gehöriger Mitwirkung beigeordnet und willig waren; — also ob durch Religion das Gemüt so erhoben, durch Geschichte so in die Vergangenheit, durch Geographie so in die Ferne gelenkt sei, wie es notwendig war, um dem Besitz einer glänzenden Umgebung, die nur zum Genuß aufforderte, das Gleichgewicht zu halten? Dabei überlasse ich Ihrem Ermessen, ob auch vielleicht die Frage umzukehren sei? Denn man könnte gerade im Gegenteil annehmen, die Hinweisung auf das Entfernte, auf das Vergangene, und in solcher Verbindung selbst auf das Höhere, möge, falls sie nicht tief eindrang, eine Art von Zerstreuung bewirkt und den praktischen Sinn von den nächsten Angelegenheiten abgezogen haben. Sonst hätte ja dem trefflichen Ökonomen wenigstens die Freude werden können, daß seine, Söhne in seine Fußstapfen tretend, gleich ihm

Feld und Wiese und Wald nach den Regeln der Kunst zu bewirtschaften sich geübt hätten.

Anstatt diesen Gedanken hier weiter zu verfolgen, muß ich Ihnen Rechenschaft darüber geben, weshalb ich nach den vorigen Betrachtungen über die Temperamente etwas scheinbar Fremdartiges folgen lasse. Gewiß nicht in der Meinung, als stünden die Söhne jenes Herrn nach der mir gewordenen Mitteilung im Verdacht irgend eines jener Naturfehler, die ich zuvor mit den Namen der Temperamente bezeichnete. Vielmehr können wir annehmen, sie seien cholerisch wie er, nur nicht mit so zweckmäßiger Strenge wie der Vater, hart gegen die Untergebenen. Wir mögen hinzudenken, die Söhne seien vielleicht noch etwas von dem gewesen, was man sanguinisch nennt; ohne das wir nötig hätten, hierbei an meine obigen, vom gewöhnlichen Sprachgebrauche abweichenden Bedeutungen jener Worte zu denken.

Meine Absicht war, daran zu erinnern, daß in der Reihe der Fehler, an welchen die Erziehung leiden kann und sehr häufig zu leiden pflegt, auf Erwähnung der Naturfehler jetzt die Betrachtung der Mißverhältnisse folgen müsse, worin auch die gesundesten Naturen sich oft genug dergestalt verwickeln, daß treffliche Eltern und tüchtige Erzieher und Lehrer doch am Ende keine Freude an ihrem Werke erleben. Ihre Erfahrungen werden Ihnen gesagt haben, daß mir die meinigen, daß selbst da, wo der Reichtum nicht zur Üppigkeit, der höhere Stand nicht zur Schmeichelei veranlaßt, gesunde Kinder dennoch mit den Zeichen der Verwöhnten und Verzogenen heranwachsen; vielleicht einzig darum, weil sie im Schoße des Glückes, bei befriedigten Bedürfnissen und wegen der Zukunft sorglos, keinen hinreichenden Antrieb zu angestrengter Arbeit empfanden. Die nordische Pflanze ist dann zu ihrem Unheil im Süden geboren. Ob wohl in Fällen dieser Art die Strenge unserer heutigen Gymnasien, mit ihrer furchtbaren Abiturientenprüfung, eine wahre Hilfe leistet? Oberflächliche Beobachter werden das ohne weiteres bejahen; und ich möchte wohl einräumen, daß wenigstens eine bedeutende Milderung des Übels durch die freilich sehr vorübergehende und keineswegs gründliche Hilfe erlangt wird.

Mit innigem Bedauern werden wir uns hier des Gegenstücks erinnern, nämlich der südlichen Pflanzen, welche verkümmern,

weil sie im nördlichen Klima geboren wurden. Aber das ist zu bekannt, um hier dabei zu verweilen; denn wir können dem nicht helfen. Überhaupt wollte ich an die äußeren Mißverhältnisse nur erinnern; nicht aber Sie dabei aufhalten; vielmehr wünsche ich Ihre Geduld für Gegenstände aufzusparen, deren Beleuchtung uns mehr Mühe kosten wird.

9.

Ihr Nachdenken wird mir zuvorgeeilt sein; und mich dünkt, ich höre Sie schon fragen: Wie kann es denn südliche und nördliche Naturen geben? Wie könnte es anders wohl äußere Mißverhältnisse geben, wenn nicht auch diese wiederum auf innere Verschiedenheiten zurück führten? Verhältnisse sind allemal Andeutungen von der Beschaffenheit ihrer Glieder; und wenn hier der Sohn des Handwerkers besser gedeihen würde im Schoße des Wohlstandes, dort hingegen dem jungen Grafen zu wünschen wäre, er möchte lieber als Sohn eines Pächters geboren sein, so muß der Grund davon am Ende doch in einer Verschiedenheit liegen, die wir, falls die Erziehung frei ist von Schuld, nur in den Anlagen suchen können. Diese Betrachtung führt uns zunächst auf das Gebiet der empirischen Psychologie; indem wir solche Unterschiede, welche vorhin an die physiologischen Grundbegriffe der Sensibilität, Irritabilität und Vegetation geknüpft wurden, jetzt beiseite setzen.

Nicht bloß von Hörensagen, sondern aus eigener, jahrelanger Beobachtung und pädagogischer Erfahrung kenne ich die schon im Knabenalter deutlich hervortretenden Unterschiede, welche der eben so gangbaren als irrigen Lehre von den Seelenvermögen die stärkste Stütze leihen. Teils ragt oftmals eine besondere Leichtigkeit des absichtlichen Memorierens oder Auswendiglernens hervor, die man dem Gedächtnisse zuzuschreiben pflegt, obgleich sie vom unwillkürlichen Behalten des Geschehenen und Gehörten weit verschieden ist. Teils findet sich, obgleich sehr viel seltener, eine frühe Disposition, bei abstrakten Sätzen und Begriffen zu verweilen (z. B. in die grammatischen Regeln einzudringen), wegen welcher der Verstand gelobt wird, obgleich dies Talent von der Klugheit, Schlauheit, Umsicht, Besonnenheit himmelweit entfernt liegt. Teils kommt eine auffallende

religiöse Stimmung bei Kindern vor, wodurch der Religionsunterricht einen Wert erhält und Eindrücke macht, wie man sie bei der großen Mehrzahl vergeblich zu erreichen sucht; dann wird die praktische Vernunft gerühmt, obgleich Ehrlichkeit, Wahrheitsliebe, Rechtsgefühl, sich zwar gern damit verbindend, doch oft genug auch bei denen zu bemerken sind, welche mit ihren Gedanken in der irdischen Sphäre zu Hause bleiben. Eine große Festigkeit des Willens sieht man im Knabenalter zwar selten, doch zuweilen; ich habe sie bei übrigens sehr verschiedenen Charakteren gefunden; zwar allemal mit Spuren dessen, was als Eigensinn pflegt getadelt zu werden, und meistens mit einer gewissen Zurückhaltung verbunden, die sich nicht gleich und nicht jedem öffnen mochte; jedoch mit sehr verschiedenem Zusatze, hier von innerer Ehrlichkeit, dort von Verschlagenheit. Hierbei ist indessen zu bemerken, daß der ganze Unterschied, wenn ich das Bild solcher Erfahrung vollständig zurückrufe, auf frühzeitige Eindrücke der Umgebung in den ersten Kinderjahren mit großer Wahrscheinlichkeit konnte zurückgeführt werden; sodaß diese Anlage, obgleich der sorgfältigen Erziehung sehr bedürftig, doch immer zu den vorzüglichen zu rechnen ist; wofern sie nur nicht (was auch vorkommt), mit einer böotischen Unempfänglichkeit für jede Art des Unterrichts verbunden ist; denn in diesem Falle läßt sie sich vom Erzieher kaum erreichen. Solchen Naturen gegenüber zeigen sich die sogenannten offenen Köpfe, die alles leicht fassen, aber nichts streng festhalten; angenehm plaudern, aber wenig dabei denken; den Genuß zu erhaschen suchen, wo sie ihn finden können; eben deshalb auch in den Lehrstunden sich dem Unterricht anbequemen, um die Zeit so wenig unangenehm als möglich hinzubringen; Ermahnungen sich gefallen lassen, weil es sich für den Augenblick nicht vermeiden läßt; übrigens, wenn sie bald Lob bald Tadel anhören müssen, in ihren Gedanken das Lob phantastisch vergrößern und den Tadel verkleinern; weil im Grunde kein wahres Interesse und kein wahrer Wille in ihnen ist, sondern das Gefühl bei ihnen vorherrscht, und zwar das Gefühl des Moments, welchem sie keine ernste Absicht entgegenzusetzen haben. Jeder Erzieher, der in seinen Erfahrungskreis zurückschaut, wird auf solche Weise bei den Worten Gedächtnis, Verstand, Vernunft, Wille, Gefühl, mancherlei zu denken finden; und wenn er sich mit oberflächlicher

Betrachtung begnügt, wird er glauben, die Annahme verschiedener Seelenvermögen sei nun durch die unleugbarsten Thatsachen bewährt. Versucht er aber, die Sache umzukehren, so wird eine arge Kehrseite zum Vorschein kommen. Denn ausgehend von jenen Seelenvermögen, als den vorausgesetzten Realgründen der erfahrungsmäßigen Verschiedenheiten, wird er nirgends bestimmte Aufschlüsse erlangen. Wo Gedächtnis, Verstand, Vernunft vorhanden ist, da sollte alles, was diesen Vermögen als ihre eigentümliche Funktion zugeschrieben wird, auch als deren Thun nnd Wirken zum Vorschein kommen. Und es lautet ganz artig, ja selbst eindringlich, wenn nun der Erzieher dem jungen Menschen, der schon in kleinen Komödien seine Rolle fertig aufsagt, etwa so zuredet: Sehen Sie, mein Lieber, wie gut Ihr Gedächtnis sich gezeigt hat! Warum denn behalten Sie nicht Vokabeln und Grammatik? Weshalb bleiben Sie stets zurück in der Chronologie und selbst in der Geographie? Der junge Mensch wird nichts zu antworten wissen; wenn aber der Erzieher in vollem Ernste so redet, und nicht tiefer schaut, so ist es zu bedauern. Vollends lächerlich wäre die Anrede: Gefühl haben Sie, das sieht man, wenn Sie sich springend und jubelnd der Luft hingeben; ja sogar, wenn Sie empfindlich werden gegen Verweise, wenn Sie thun, als besäßen Sie schon eine Art von Ehre, die man nicht antasten dürfte; warum haben Sie denn so wenig Pflichtgefühl? Der Zögling, den man so anredete, würde wohl Mühe haben, zu erraten, wie jemand dazu kommen könne, Pflichtgefühl mit dem augenblicklichen Gefühl der Luft und Unluft in eine Klasse zu setzen; und aus dem Grunde, weil er dieses habe, auch jenes von ihm zu fordern.

In Büchern und Zeitschriften können Sie, mein Verehrtester! es täglich bemerken, wie sich diejenigen benehmen, denen man das theoretisch Mangelhafte und, was die Hauptsache ist, das praktisch Unbrauchbare und Irreleitende der Meinung von den Seelenvermögen bemerklich macht. Zuerst werden mit großer Leichtfertigkeit die gesonderten Vermögen, — als ob keine erfahrungsmäßige Veranlassung, an solche zu glauben, vorhanden gewesen wäre, — uns preisgegeben. Man wisse schon längst (heißt es), daß alle Vermögen zusammen im Grunde nur eine Kraft des Geistes seien. Antworten wir nun,

daß mit solcher Ausflucht die unleugbare Verschiedenheit der Köpfe noch unbegreiflicher, und der metaphysische Fehler im Begriffe der vorgeblichen einen Kraft, welche gleich sein soll vielen Vermögen,[1] noch ärger werde als zuvor: so bekommen wir eine andere Rede zu hören. „Still von Metaphysik! Wer wollte sich um Metaphysik bekümmern! Wer wollte gar der Psychologie wegen Mathematik studieren! Wir pochen auf Erfahrung! Unsere Erfahrung müßt ihr uns lassen." So reden Leute, deren Erfahrung auf dem Studierzimmer gesammelt wurde. Nun lehren sie im Namen der empirischen Psychologie jeden das, was er schon weiß; und was, falls er es etwa nicht schon wüßte, ihm unverständlich sein würde. Kommt es aber an den Tag, daß solches Lehren und Lernen überaus langweilig ausfällt: dann wandert man zu den Irrenhäusern und stellt sich, als wäre Psychologie eine medizinische Wissenschaft. Lassen wir das! Unser pädagogischer Erfahrungskreis ist uns zu schätzbar, als daß wir ihn gegen die hundertfach wiederholten und einander aus ganz begreiflichen Gründen stets ähnlichen Erzählungen von Wahnsinn und Tobsucht zu vertauschen geneigt sein könnten; was aber die Hauptsache ist, — uns drängt das praktische Bedürfnis, für eine Jugend zu sorgen, die noch gar nicht in den Jahren ist, wo Wahnsinn und Tobsucht auch nur möglich sind. Und zum großen Heil der Menschheit haben wir auch nicht Ursache zu glauben, daß hinter der Mehrzahl der Zöglinge, die uns Sorge machen, etwas von Wahnsinn oder irgend einer Geisteszerrüttung verborgen läge. Möchten nur Skropheln und Fieber und Krämpfe uns eben so fern liegen! Während selbst die Skrophulösen und von frühzeitigen Krämpfen geplagten in unserer Sphäre nur als Ausnahmen vorkommen, wie wenig Beruf haben wir, uns um künftig möglichen Wahnsinn zu bekümmern; und wie glücklich wären wir, wenn nur erst bei uns die Reihe der Untersuchung bis an die Ausnahmen vorgeschritten wäre, anstatt daß selbst das Gewöhnlichste uns noch oft die großen Mängel unseres Wissens und die große Schwierigkeit der allernötigsten Untersuchungen

[1] Zu dem Kampfe Herbarts gegen die Seelenvermögen vergl. des Herausgebers: Die Lehre Herbarts von der menschlichen Seele. S. 49 u. ff. D. H.

empfinden läßt! Was endlich die Theologen[1] anlangt, denen die Frage nach dem Ursprunge des Bösen schwer auf dem Herzen liegt, so wissen Sie, mein teurer Freund, daß ich mit diesen zwar allerdings den Ernst der Frage gemein habe; auch ihre Reden ohne Vergleich passender zur Sache finde, als das von der gegenüberstehenden Partei stets wiederholte Gerede über die Freiheit, welches in pädagogischer Hinsicht nichts anderes bedeutet, als völlige Unwissenheit, die zu störrig ist, um etwas lernen zu wollen; — allein von jenen Theologen irgend eine brauchbare Aufklärung zu erlangen über das, was wir zu thun haben, dazu ist leider gar keine Hoffnung. Solche Zöglinge, die von theologischen Heilmitteln erreicht werden können, mögen immerhin dergleichen annehmen, falls gegen den pharisäischen Stolz derer, die sich vorzugsweise fromm nennen, gebührend vorgebauet ist. Wir wissen nur zu gut, daß die Zahl derer, welchen man auf diesem Wege nicht beikommen kann, die bei weitem größere ist und stets bleiben wird.

10.

Wie wäre es, mein Teurer! wenn wir uns bequemten, einen Rückschritt zu machen? — Aufrichtig gesagt, ich habe der Psychologie im Nächstvorhergehenden früher gedacht, als für ernstliche Untersuchung auf diesem Gebiete schon die rechte Stelle erreicht scheint. Es war mir um eine vorläufige Übersicht dessen zu thun, was in Frage kommen müsse; allein die Erinnerung an vorhandene Schwierigkeiten wirft uns zurück

[1] Bemerkenswerte Äußerungen hierzu macht Herbart in der: Kurzen Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten. S. W. Bd. II. S. 386 heißt es: „Wenn dagegen die Theologen mit stets gleicher Donnerstimme, stets einerlei Posaunenschall den singularis der Sünde und der Gnade verkündigen, so ist nicht zu leugnen, daß sie dadurch einen in vielen Fällen sehr heilsamen Schrecken erregen. Die Ärzte thun ja zuweilen dasselbe; nur freilich nicht bei allen Kranken, sondern bei Wahnsinnigen. Wie man aber dazu kommen könne, von den Bösen absichtlich mit Ruhe und Gelassenheit zu reden und es von verschiedenen Seiten zu besehen, das scheinen gerade die Theologen, denen es am nötigsten wäre, am wenigsten zu begreifen. Mit einigen psychologischen Fabeln von der Sinnlichkeit, dem Verstande und der Vernunft ist ihrer Meinung nach die Sache abgethan, soweit die Philosophie sich drein zu mischen hat; höchstens nehmen sie noch die Phantasie zu Hilfe." D. H.

auf die zuvor berührten physiologischen Betrachtungen. Denn gerade diejenigen Unterschiede der Anlagen, welche bald dies, bald jenes einzelne Seelenvermögen recht hervorstechend für den oberflächlichen Beobachter zu Tage fördern, lassen sich aus reiner Psychologie gar nicht erklären; sie gehören nicht der Seele, nicht den Vorstellungen, nicht den Reihen, die sich daraus bilden, nicht den höheren Produkten und Wirkungsweisen derselben, — sondern der Einkörperung, welcher die Seele in diesem oder jenem Individuum unterworfen ist. Gar manches wird für psychologisch gehalten, was der Wahrheit nach physiologisch ist; und solcher Irrtum giebt hintennach Veranlassung, auch das reine wahre und geistige Leben für ein leibliches zu halten.

Aber von den Gegenständen, die so recht auf der Grenze zwischen Psychologie und Physiologie liegen, habe ich eben so wenig bei den Physiologen eine gehörige Aufklärung gefunden als bei denen, die sich für Psychologen ausgeben. Vielmehr bin ich hier weit mehr, als mir lieb ist, meinen eigenen Versuchen überlassen geblieben. Nehmen Sie vorlieb mit dem Wenigen, was ich darzubieten wage.

Schon dort, wo ich abbrach bei den Temperamenten, streiften wir vorbei an den Affekten,[1] und Sie werden die Erwähnung derselben zu flüchtig gefunden haben. Zwar nicht hier konnten Sie den eigentlichen psychologischen Begriff derselben, — Abweichung der Vorstellungen von ihrem Gleichgewichte, — vermissen; denn das ist eine Abstraktion; und die vollständig ausgebildete Erscheinung des Affekts, wie wir ihn bei Kindern beobachten, umfaßt weit mehr. Kinder lachen und weinen; dabei sind Gefäße und Muskeln so sichtbar als möglich aufgeregt; ja nicht selten tritt bei ihnen schon wieder die Sonne hervor, während es noch regnet; und ein andermal will das Lachen gar nicht aufhören, während unser Drohen schon die Furcht herbeiruft. Kurz: der Affekt ist offenbar nicht bloß psychisch, sondern auch physisch; — nur nicht ganz und durchaus gleichzeitig! Vielmehr paßt hier die Vergleichung mit dem Meere, welches vom Sturme allmählich aufgeregt, noch eine eine Weile fortbrauset, und die nächste Luftschicht beunruhigt,

[1] Vergl. über die Affekte: Lehrbuch zur Psychologie. § 104. S. W. Bd. V. S. 76. D. H.

wenn schon die Atmosphäre still ist. So wird vom Geiste zuerst der Leib erschüttert; dann aber dauert in diesem die Bewegung fort, und gestattet nun ihrerseits dem Geiste nicht sogleich, die natürliche Lage und Thätigkeit wiederzugewinnen. Oder wissen wir etwa nicht aus eigener Erfahrung, daß, wenn einmal ein Verdruß unserer mächtig wurde, alsdann der Schmollwinkel unsere beste Zuflucht ist, um den Sturm austoben zu lassen? In Fällen, wo wir das nicht dürfen, droht unserer Gesundheit ein längeres und zuweilen ernstes Leiden. —

Nun hören Sie meine Hypothese! Das eben beschriebene Verhältnis möchte wohl nicht bloß zwischen Geist und Leib überhaupt, sondern, näher bestimmt, zuerst in der Wechselwirkung des Geistes und der Nerven, dann ferner zwischen den verschiedenen Teilen des Nervensystems (Gehirn, Rückenmark, Ganglien), weiter zwischen diesen und dem Gefäßsystem samt dem Blute und den übrigen Säften, endlich zwischen den Säften und der Vegetation mit ihren mannigfaltigen Organen eintreten und sich wiederholen.

Es kann wohl kaum anders sein. Denn jede Kraft, die eine Zeitlang fortwirkt, beschleunigt in der Körperwelt die entstandene Bewegung; und in dem Augenblick, wo die Beschleunigung aufhört, stockt nicht etwa auch die erzeugte Bewegung, sondern nun gerade erreicht sie ihr Maximum, von welchem sie nur allmählich durch die vorhandenen Hindernisse zurückgebracht wird.

Aber sehr große Verschiedenheiten können in dem Rhythmus solcher Ereignisse vorkommen; je nachdem die Glieder eines zusammenhängenden Ganzen mehr oder weniger für einander beweglich sind. Der Mann lacht nicht so leicht wie das Kind; er weint selten oder gar nicht. Seine volle Gesundheit erfordert, daß die verschiedenen Systeme und Organe sich einer Selbständigkeit nähern, woran weder bei Kindern, noch bei Frauen zu denken ist. Namentlich zeigt das die Unerschrockenheit des Kriegers, welche verloren ist, sobald der Gedanke der Gefahr durch die Nerven hindurch aufs Blutsystem wirken kann.

Beim Kinde dagegen ist alles und jedes für einander beweglich; jeder Reiz durchdringt das Ganze. Darum keinen Wein und nichts Erhitzendes! Darum weit schwächere Arzeneien, als für den Mann! Darum keine lange Entbehrung der

Nahrung; kein langes Wachen, sondern häufigen Schlaf nach großer Munterkeit während des Wachens! Lauter bekannte Dinge, die aber sämtlich daran erinnern, wie beim Kinde alles in Verbindung steht, alles von einander leidet, — und die geringsten Abweichungen in irgend einem Punkte sich im Laufe der Zeit der richtigen Konstruktion des Ganzen schädlich beweisen müssen.

Bedenken wir, daß alles im Affekte wurzelt! Das Stottern wurzelt in der Verlegenheit; die seltsamsten Verzerrungen des Gesichts werden in spaßhafter Laune versucht, und später bleiben sie als Gewohnheit; die albernsten Schmeichelwörter sind zur Liebkosung erfunden und werden wiederholt in Augenblicken der vertraulichen Hingebung; neben ihnen giebt's rohe Schimpfworte und Beteuerungsformeln; auch stehende Witze und Wortspiele; — kurz Unzähliges, was Gouvernanten und Hofmeister noch mehr plagt als echte Erzieher, aus dem einfachen Grunde, weil jene den Affekt nicht immer bei der Wurzel fassen, während sie gegen dessen Äußerungen Krieg führen, um den Anstand zu retten. Der echte Erzieher hingegen ist wenigstens nicht ganz ohne Mittel, um in die Gemütsstimmung so weit einzudringen, daß die tollen Launen sich nicht leicht ganzer Stunden und Tage bemächtigen können, wie das bei niedrigen und schlechten Gesellen recht eigentlich die Probe der Ungezogenheit zu sein pflegt, sobald sie unter sich sind, oder sich keinen Zwang aufzuerlegen nötig finden.

Wir wissen, wie sehr verständige und sorgfältige Mütter sich hüten, ihre Kinder lange aus den Augen zu lassen. Und wir wissen auch, daß sie recht haben. Unsere eigene Erfahrung sagt uns, daß wir Zöglinge selbst im spätern Knabenalter verstimmt und zerstreut, wo nicht roh und verdorben, wiederfinden, wenn sie acht Tage lang von uns entfernt waren. Wir hören und sehen, daß die, welche sich in unserer Nähe einer geordneten, heiteren Thätigkeit erfreuen, gar bald in einen Taumel stürzen, worin sie sich nicht selbst wieder erkennen, oder in Schlaffheit versinken, aus der sie sich nicht zu helfen wissen, wenn sie zu lange ohne Aufsicht bleiben. „In jenem Hause," (sagt man uns oft), „ist der Knabe nicht mehr der nämliche wie hier." Wir wissen zwar auch, daß Jünglinge, die eine Zeitlang ein wüstes Leben führten, späterhin zu besserer Besinnung, und dann

zu eigenem bessern Entschlusse zu kommen pflegen; — aber in der Regel nur dann, wenn etwas Besseres vorausging, woran sie sich besinnen können; ungefähr wie gesunkene Nationen, wenn sie sich wieder aufrichten, in historischen Erinnerungen eine Stütze suchen, aber sich nicht zu helfen wissen, wenn diese, leider oft gebrechliche Stütze sie nicht tragen kann. Wir wissen endlich auch, wie arg das Verkehrte wieder auftaucht, was vor dem Beginn einer sorgfältigen Erziehung in die Kinder hineinkam.

Was ist nun dies Verkehrte? Vorstellungen ohne allen Zweifel: aber nicht bloße Vorstellungen. Solche würden nach den Gesetzen des psychologischen Mechanismus sich überwinden lassen durch andere Vorstellungen. Überdies bieten dieselben Gegenstände sich vielen zugleich dar; die nämlichen Beispiele stehen vielen vor Augen; die Gelegenheit, sie anzueignen, ist oftmals für mehrere Brüder von nahe gleichem Alter genau die nämliche; doch wirken sie verschieden. Unter solchen Umständen würden auch Gefühl und Begierden, sofern sie in den Vorstellungsmassen und aus ihnen sich erzeugen, die gleichen sein, wenn nicht ein starker Grund des Unterschiedes vorhanden wäre. Dieser Grund haftet am Individuum; er liegt in seinem Organismus. Mit diesem verändert er sich zuweilen im Laufe der Jahre; der Jüngling lacht, wo der Knabe weinte; der Mann bleibt kalt, wo der Jüngling gerührt war. — Dennoch ist meistens in dem reifen Manne noch der Knabe wiederzuerkennen.

Mit dem Organismus ist ein System von Affekten gegegeben, die in ihm möglich sind. Der Lauf der Jahre führt die Gelegenheiten herbei, sie wirklich zu machen. Gute Erziehung verspätet den Ausbruch der meisten unter ihnen. Das reifere Alter vermindert, besonders im männlichen Geschlechte, die ursprüngliche Möglichkeit derselben dadurch, daß sich die organischen Systeme der Selbständigkeit annähern. Kommt nun eine gründliche Geistesbildung hinzu: alsdann leistet der Gedankenkreis seinen Widerstand gegen den inneren Aufruhr; und es wird gewonnen, was man im engern, sittlichen Sinne Freiheit des Willens nennt. Fehlt es daran, so kommt zwar auch ein Wille zu stande, aber nur der, welcher im Kreise der frühzeitig erregten Affekte seinen Sitz hat.

11.

Es ist doch eine eigene Sache um Briefe, auf die man keine Antwort bekommt! Unbequemer als ich anfangs dachte! Zwar Ihre Antwort, mein Teurer! empfange ich gewiß irgend einmal; aber ich möchte jetzt gleich wissen, was Sie zu dem Vorstehenden sagen. Wären sie bloß Pädagoge, so schriebe ich dreist fort; aber Sie sind zugleich ein eifriger Freund der Psychologie; und Sie haben oft genug den Wunsch geäußert, daß ich auf so mancherlei, was gegen meine Psychologie gesagt worden, selbst antworten möchte, während ich der Meinung bin, Sie könnten das in mancher Hinsicht mit mehr Erfolg übernehmen als ich selbst. Eben fällt mir nun ein, daß manche sich in meine Unterscheidung der Affekte von den Gefühlen nicht haben finden können. Fast möchte ich es Ihnen zuschieben, mich deshalb zu verteidigen. Aber ich besorge, Sie werden mich beschuldigen, Ihnen dies gerade durch das Vorstehende noch erschwert zu haben. Was dort von den Affekten gesagt ist, wird von jenen auf die Gefühle gedeutet werden; und da es doch offenbar auch von den Affekten gilt, so wird man gerade deshalb uns auf den alten Satz zurückweisen: Affekte seien eben nichts anderes als stärkere Gefühle. Nicht wahr?

Hoffen Sie nun ja nicht, ich wolle nun meine Zumutung zurücknehmen! Gerade in solchen Dingen, die nicht eben Rechnung erfordern, verlasse ich mich auf Sie und auf Ihre logische Übung. Wollen Sie mir damit aushelfen, so ist's gut; wollen Sie nicht, — nun so heißt das so viel, als: Sie finden es nicht für nötig; und dann mag auch meinethalben jedermann bei seiner Meinung bleiben. Denn wahrlich! ich sehe gar nicht ein, wodurch ich verpflichtet wäre, anderer Meinungen zu berichtigen, nachdem ich die wissenschaftlichen Hilfsmittel, deren ich selbst mich zu bedienen pflege, längst schon zum öffentlichen Gebrauche dargeboten habe.

Indessen — wiewohl ich hier kein psychologisches Kapitel einschalten will, so finde ich doch in meinen Papieren einen Satz, dem ich eigentlich eine andere Stelle zugedacht hatte; der aber hier füglich dazu dienen kann, jeden Schein von Verwirrung in meinem vorigen Briefe zu heben; und der überdies ebenso sehr ein pädagogischer Satz ist, als ein psychologischer. Der Satz lautet also:

Affekte machen das Gefühl platt.[1]

Für Sie, mein Teurer, ist der Satz gewiß kein Rätsel. Sie kennen ebenso genau als ich selbst, die verschiedenen praktischen Ideen. Was hat denn die Unterschiede unter diesen Ideen so lange versteckt gehalten? Die Einerleiheit des Affekts, welcher entsteht, wenn nach irgend einer von den Ideen — gleichviel nach welcher — jemand sich selbst lobt oder tadelt. Böses Gewissen thut weh; und in diesem Schmerze merkt man nicht, wie er entstehe; fast so wenig, als jemand, der sich gestochen fühlt, davon merkt, ob ihn ein Dorn sticht oder eine Nadel. Darum sage ich, das Gefühl ist platt geworden. Aber war es denn ursprünglich eben so platt? Wenn wir uns die Idee des Wohlwollens denken, so fühlen wir deren Schönheit; wenn wir statt deren uns die Idee des Rechts vergegenwärtigen, so fühlen wir deren Strenge. Ist nun jenes Gefühl und dieses einerlei? Gewiß nicht! Erst indem das Gefühl der ersten und das der zweiten Art sich mischt mit dem, hiermit gar nicht notwendig verbundenen Gefühl des Selbstlobes oder Selbsttadels, fängt die Eigentümlichkeit des einen und des andern gewöhnlich an zu verschwinden; kommt aber der Affekt, — wird dem Menschen heiß und kalt in dieser Selbstbetrachtung, — alsdann ist Nerv und Blut in Aufregung, und was der Mensch nun fühlt, das unterscheidet er kaum noch von irgend einer durch fröhliche oder traurige Botschaft erregten Wärme oder Kälte. Daher konnte sogar die Glückseligkeitslehre mit der Moral vermengt werden; an Unterscheidung der ersten Gründe alles Sittlichen war dann vollends nicht zu denken.

Wollen Sie, daß ich über dergleichen Dinge noch viel Worte mache? —

Besser ist's, wir wenden jenen Satz pädagogisch an. Vorhin bemerkten wir, es sei die Wohlthat der guten Erziehung, den Ausbruch vieler Affekte zu verspäten. Dies zeigt sich in einem neuen Lichte, wenn wir jetzt hinzufügen, daß die Gefühle

[1] In den Aphorismen zur Psychologie spricht Herbart diesen Satz ebenfalls aus und knüpft daran folgende Bemerkung: „Denn über dem Weinen und Lachen geht das Eigene dessen, worüber gelacht und geweint wurde, verloren, sobald die körperliche Affektion überwiegt, welche gleichartig ist, was auch die Veranlassung sei. Daher vergißt das Kind, worüber es weinte, sobald es nicht mehr weinen darf." D. H.

Gefahr laufen, durch die Affekte nicht veredelt, nicht gesondert und geläutert, sondern ins Gemeine herabgezogen zu werden. Sie, als ästhetischer Kritiker, billigen gewiß nicht die sogenannten Rührspiele; und warum nicht? Doch wohl deshalb, weil da, wo es Thränen regnet, bald niemand mehr weiß, worüber eigentlich geweint wird; ungefähr so wie im Gezänke der philosophischen Schulen die Fragepunkte verschoben und allmählich vergessen werden. Würden Sie die pädagogischen Rührspiele mehr billigen? — Hiermit, denke ich, ist schon der unrichtige Gedanke, als ob es ratsam wäre, Affekte durch andere und entgegengesetzte Affekte zu bekämpfen, gelegentlich abgewendet, wiewohl nähere Bestimmungen die Sache verändern können. Doch davon ist hier nicht nötig zu reden.

12.

Da wir noch auf der Grenze stehen zwischen Physiologie und Psychologie, so paßt es sich, einen Blick auf die Tiere zu werfen und den besonderen Unterschied des ersten Affekts zu beachten, den unsere beiden gewöhnlichsten Haustiere zeigen, sobald etwas Neues in ihre gewohnte Sphäre kommt. Die Katze fürchtet sich und läuft davon; der Hund zürnt und bellt. Nach einem Weilchen aber verschwindet dieser Unterschied; sie verraten nur ihre Neugier, jene von fern, dieser ganz nahe und dreist.

Im allgemeinen freilich ist die Furcht vor dem Menschen bei allen Tieren vorherrschend, sofern sie nicht gereizt sind, entweder durch Beleidigung oder durch Hunger. Auch der Hund läßt sich bekanntlich in Furcht setzen, sobald er außer dem Bezirke sich befindet, den er als sein Eigentum betrachtet; besonders in der Mitte vieler Fremden. Sein Zorn also, den er auf seinem Boden dem Ankömmlinge so laut verkündet, ist die Ausnahme, Furcht ist die Regel. Da jedoch die Ausnahme das ganze Hundegeschlecht befaßt, so muß sie auf der Organisation dieses Geschlechtes beruhen.

Beide Affekte zeigen den Zusammenhang zwischen Nerven und Gefäßen. Furcht treibt das Blut nach innen; Zorn nach außen.

Was meinen Sie, wenn wir die Sache umkehrten; und so sprächen: wo sich das Blut nach innen treiben läßt, da ist

Furcht; wo aber das Herz so tüchtig ist, den Antrag zurückzutreiben, da entsteht Zorn! Wäre das etwa richtiger? Wenigstens wäre es im Geiste der Physiologen, die aus dem Leibe den Geist ableiten.

Aber der Hund, indem er fern vom Hause sich umhertreibt, nimmt sein Herz mit; nur seine Herzhaftigkeit blieb zu Hause. Er weiß, wo er ist; und nach diesem Wissen richtet sich der Affekt. Vom Organismus also können wir die Erklärung nicht anfangen; ebenso wenig, als wir ohne ihn damit zu Ende kommen. Zuerst wird der Hund gestört in seinem bekannten Vorstellungskreise, und eben dieser Vorstellungskreis, so lange die Anschauung der gegenwärtigen Umgebung ihm zur Stütze dient, — das heißt, wenn der Hund zu Hause ist, — leistet den ersten Widerstand gegen den unwillkommenen Störer. So hält sich auch der turgor vitalis,[1] ja er wächst und dringt vor mit Ungestüm. Wo aber die vorhandenen Vorstellungen sich zurückdrängen lassen, da schwindet auch das rege Leben, und das Blut entflieht in die großen Gefäße, als in bloße Behältnisse, während seine eigentliche Bestimmung, nämlich die Ernährung, gehemmt ist. Dieses nun gilt auch umgekehrt. Ist das Gefäßsystem schwach und zu wenig selbständig, — wie bei dem stärksten Manne nach einem Verlust an Blut und Säften, oder wie bei Kindern, oder oft bei Frauen, — dann unterliegen Blut und Nerven schon dem ersten Stoße, welchen die Vorstellungen empfingen und weiter gaben; und nun folgt sogleich der zweite Akt des Affekts: der gestörte Organismus hemmt rückwärts den Geist; Furcht ist schon da, bevor der Zorn sich ausbilden konnte.

Wenn nun die größte Katze eher davon läuft, als der kleinste Hund: so werden wir allerdings schließen, der Hund besitze mehr Selbständigkeit des Gefäßsystems; folglich könne er den ersten Stoß, welchen sein Vorstellungskreis, und darum auch Nerven und Blut, beim Anschauen des fremden Gegenstandes erleiden mußte, besser ertragen und besser darauf zurückwirken. Bei der Katze leidet das Gefäßsystem und verwickelt in dies Leiden auch die Nerven und den Vorstellungskreis. Doch läuft nicht jede gleich weit; manche dreht sich bald um und

[1] Die Gesundheit des Leibes. D. H.

schaut erwartend, was wohl weiter geschehen werde? zum Zeichen, daß nun auch die Vorstellungen ihre Spannung wieder gewinnen.

Fiat applicatio! Es ist von großer Wichtigkeit, den ersten Affekt der Kinder beim Eintreten neuer Gegenstände zu beobachten; aber weder Furcht noch Zorn sind willkommen. Hirn und Gefäßsystem sollen im Menschen so wenig als möglich von einander abhängen.

Vergessen wir nur nicht, daß beim Hunde nicht eher Zorn entsteht, als bis ein rein psychischer Prozeß voranging und sich hinreichend ausbildete. Er mußte erst seinen Boden, seinen Herrn und dessen Genossen kennen lernen; ja sogar erst diesen Kreis abschließen, um die Fremden zu unterscheiden. Ganz junge Hunde sind nicht zornig; und die sehr klugen Hunde, die nach ihrer Art die Welt kennen, sind es weniger als das kleine Völkchen, was den Ofen nicht weit verließ.

Diesen Brief werde ich Ihnen wohl handschriftlich senden müssen, damit ihn diejenigen, welchen Psychologie so viel ist als Anthropologie, nicht zu sehen bekommen. Und vollends, damit sich die Feierlichen unter den Pädagogen nicht darüber entsetzen, welche stets von der Würde des Menschen in erhabenen Phrasen deklamieren, während ihnen die Zöglinge entschlüpfen.[1] Wir wollen sehen; wenn ich nicht nötig finde, mich auf das hier Gesagte zu berufen, so nehme ich den Brief aus dieser Sammlung heraus.

13.

Der vorige Brief bleibt; aber die Anwendung finden Sie sogleich von selbst.

Es kann Ihnen nicht entgangen sein, daß nicht alle Kinder, Knaben, Jünglinge, einander gleich sind in Ansehung der Art, wie sie das Neue aufnehmen, was sich darbietet. Vielmehr, es finden sich darin Verschiedenheiten, hinter denen sich Spuren eines zwar nicht heftigen, jedoch einflußreichen Affekts bemerken lassen. Der Deutlichkeit wegen könnte ich mich hier zuerst auf

[1] Nach Herbart besteht zwischen Menschen- und Tierseele kein wesentlicher Unterschied, und auch das Innenleben der Tiere ist von dem des Menschen nur graduell unterschieden. D. H.

das Weinen der kleinen Kinder berufen, sobald sie nur eine Weile an einem fremden Orte allein gelassen werden; desgleichen an die Furcht im Finstern, die selbst Erwachsene noch anwandelt. Hierbei werden Sie sogleich an die Hemmung denken, welche der vorhandene Vorstellungstrieb erleiden muß, wenn der Sinn einen ungewohnten Gesamteindruck empfängt. Wir selbst würden auf Reisen eine ähnliche Hemmung empfinden, wenn wir in Gegenden kämen, wo alles anders aussähe als bei uns; während dem Reisenden auf der ganzen Erde nur selten, ja vielleicht nie, solche Orte vorkommen, die nicht wenigstens im allgemeinen mit bekannten Gegenständen Ähnlichkeit zeigen. Aber solche Beispiele liegen unserer jetzigen Betrachtung zu fern. Nötiger ist zu bemerken, daß die Neugier, welche wir gewöhnlich bei Kindern hervortreten sehen, wo sich etwas Neues darbietet, keineswegs allgemein, und am wenigsten der erste Affekt ist, welchen der fremde Gegenstand als solcher zu erregen geeignet war. Manchmal wird die Scheu da merklich, wo wir auf die Neugier hofften; manchmal auch die Abneigung, während wir die Aufmerksamkeit zu erregen wünschten. Und nicht selten geht der Knabe an dem, was wir hinstellen, damit er es betrachten möge, gleichgültig vorüber, als an Dingen, die ihn nichts angehen, um die er nicht nötig habe sich zu kümmern. Das Entgegenkommen der Kinder kann in der Lehrstunde den Unterricht sehr leicht machen; aber weil es so oft mangelt, darum Befehl, Verdruß, Drohung! Wir suchen die Lehrmethode zu verbessern, — dann stoßen wir auf eine frühere ähnliche Schwierigkeit. Der Unterricht, sagen wir, soll anknüpfen an Bekanntes aus Erfahrung und Umgang; — ja, hätten die Kinder nur so viel Erfahrung, als zu sammeln ihnen Gelegenheit wurde! Aber das Entgegenkommen hat schon längst gemangelt; nur die guten Köpfe sahen und hörten; die anderen ließen die Dinge an sich vorübergehen, ohne darauf zu merken. Sie sehen, mein teurer Freund! daß hier Umstände verborgen liegen, welche ins Licht zu setzen von großem Interesse sein müßte. Die geringsten Verschiedenheiten des Affekts, der, wenn er hundertfach und tausendfach vergrößert würde, dann erst kenntlich genug sein möchte, um die Namen Furcht oder Zorn sich anzueignen, — können hinreichen, um das Auffassen, teils des absichtlichen Unterrichts, teils schon der gemeinsten Erfahrungs-

gegenstände zu verderben. Diese Affekte, wo sie vorkommen, haben ohne Zweifel physische Ursachen; aber es wird sich zeigen, daß auch selbst die rohe Gleichgültigkeit, welche öfter merklich wird, physiologisch zu erklären ist.

Jetzt nähern wir uns dem Punkte, von wo an wir mit Bestimmtheit an die einzelnen psychologischen Untersuchungen zurückdenken müssen. Dabei wird das Physiologische dergestalt in den Hintergrund treten, daß wir es unter den ganz allgemeinen Begriff eines Hindernisses fassen, welches dem psychologischen Mechanismus zwar selten einen völligen Stillstand oder eine gänzliche Verkehrtheit aufnötigt, (denn vom Schlafe und vom Wahnsinn wollen wir nicht reden,) wohl aber ihn verzögert und seinen Rhythmus verändert. Um aber die Mannigfaltigkeit der Erfolge, welche daraus entstehen können, zu überschauen, ist es nötig, die psychischen Prozesse selbst vor Augen zu haben; denn in ihnen liegt das Mancherlei und das Verschiedene, welches durch jenes Hindernis umgestaltet wird. Das Nächstvorhergehende nun war schon der Anfang dieser Betrachtung. Bevor ich es weiter entwickele, muß ich die Lücke andeuten, die unvermeidlich offen bleibt.

Der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Teilen des Hirns unter einander und mit dem Rückenmarke und dem sympathischen Nervensystem, ferner zwischen diesem allen und den Gefäßen, endlich der Vegetation mit der Sensibilität und Irritabilität, — ist bisher viel zu wenig von den Physiologen erforscht, als daß die Mannigfaltigkeit der Affekte nach ihren Realgründen klar sein könnte. Allein schon der oben angegebene allgemeine Begriff des Affekts, nach welchem er allemal in zwei Perioden zerfällt, — eine der Beschleunigung des einen Systems durch ein anderes, dann die zweite der Rückwirkung des Beschleunigten, wobei nun das zuvor Beschleunigende passiv wird, — dieser Begriff, bezogen auf die verschiedenen Organe, welche der Sensibilität, Irritabilität und Vegetation angehören, läßt erwarten, daß die Mannigfaltigkeit der Affekte außerordentlich groß sein müsse. Andererseits, je vollkommener sich der menschliche und besonders der männliche Organismus ausbildet, — schon im spätern Knaben- und anfangenden Jünglingsalter, — um desto weniger kann von allen diesen Affekten in der Sphäre der pädagogischen Beobachtung sichtbar werden;

daher wir wenig dabei verlieren, wenn wir die Rückwirkungen der Leber, der Lunge, des Magens u. s. w. nicht genau unterscheiden können. Das Hindernis, welches den Rhythmus des psychologischen Mechanismus verändert, mag kommen, woher es will: uns interessiert nur die Folge, die es hervorbringt, und wodurch es der Erziehung Schwierigkeiten in den Weg legt.

Nur noch die einzige Vorerinnerung, daß nicht immer die Gegenwirkung des Leibes gegen die geistige Thätigkeit sich auf bloße Verhinderung beschränkt, sondern daß zuweilen ein wirkliches, positives körperliches Leiden eintritt. Dann thut das Lernen weh; ja, mir sind Beispiele bekannt, wo es Krämpfe erregte, die wegen häufiger Wiederholung endlich die geistige Anstrengung untersagten. Gewiß wird in andern Fällen zuweilen der Schmerz überwunden; weit öfter aber geht der Erziehung eine kostbare Zeit verloren, bis es gelingt, die Nerven zu stärken, damit sie dem Geiste besser zu Dienste stehen.

14.

Wünschen Sie etwa, daß wir uns nun sogleich auf das schon oben (9) berührte Feld der empirischen Psychologie versetzen und die sogenannten Seelenvermögen nach einander durchmustern? — Ich denke, jene Erwägung des Gegenstandes reicht schon hin, damit es an einer ungefähren Übersicht dessen, was in Frage kommt, nicht gänzlich mangele. Sie, mein Freund! möchten es mir wohl nicht danken, wenn ich gerade Linien auf einem Felde abstecken wollte, wo jeder einzelne Punkt des Bodens eine besondere Bearbeitung erfordert. Solche logische Künste haben lange genug mit dem leeren Schein des Wissens getäuscht; überlassen wir sie denen, die zu ernstlicher Forschung nicht einmal aufgelegt sind; benutzen wir lieber die Vorarbeit, die wir haben! Lassen wir das Höhere so lange weg, bis wir das Niedere, wovon jenes abhängt, soweit als unsere jetzige Kenntnis reicht, zum Behuf der Pädagogik werden erwogen haben! Setzen wir demnach jetzt alles beiseite, was sich auf allgemeine Begriffe, auf Urteil, Sprache, Reflexion, Zusammenwirken mehrerer Vorstellungsmassen, endlich auf das Selbstbewußtsein bezieht; denn von diesem allen können wir noch nichts Gründliches in pädagogischer Hinsicht sagen, bevor die mehr elementaren Gegenstände werden erörtert sein.

Sie erwarten ohne Zweifel, daß ich die Reihenbildung der Vorstellungen in Betracht ziehen wolle? — Bald! aber auch dies noch nicht gleich! Es giebt noch etwas Früheres zu bedenken, was mit dem vorigen Briefe zusammenhängt.

Nicht erst die mittelbare Reproduktion, worauf die Reihenbildung beruht, sondern schon die unmittelbare veranlaßt Bemerkungen, die wir nicht übergehen dürfen.

Zuvörderst bitte ich, aus der Psychologie den Begriff eines physiologischen Hindernisses zurückzurufen. Sie wissen, daß ein solches, wenigstens beim gesunden Menschen, nicht als unfähig alles Nachgebens, nicht starr, sondern als ein solches muß gedacht werden, welches, indem es die Vorstellungen hemmt, auch seinerseits der Hemmung durch jene zugänglich ist[1]. Sonst würde der Schlaf, das bekannte Phänomen, welches aus solcher physiologischen Hemmung entspringt, nicht überwunden werden können. Starkes Geräusch, starkes Licht und jeder starke Sinneseindruck ist aber fähig, uns selbst aus dem tiefsten Schlafe zu wecken. Das heißt: es kommt bei demselben auf das Verhältnis an, welches zwischen der Energie des Vorstellens und der physiologischen Hemmung stattfindet.

Dies vorausgesetzt, so lassen Sie uns aus derjenigen Rechnung, welche die unmittelbare Reproduktion betrifft, den Begriff des freien Raumes hervorheben[2]. Gesetzt, eine Vorstellung würde plötzlich von aller Hemmung frei, so wäre der freie Raum so groß als das ganze bisher gehemmte Quantum dieser Vorstellung; sie würde aber dennoch nicht plötzlich ihren gehemmten Zustand in den ungehemmten verwandeln, sondern nur allmählich, nach einem mathematisch bestimmten Gesetze, sich dem ungehemmten Zustande annähern[3], oder, wie wir uns auch ausdrücken können, den ihr gegebenen freien Raum nur allmählich ausfüllen.

Der Deutlichkeit wegen zähle ich nun die einzelnen Punkte auf, worauf es bei der unmittelbaren Reproduktion ankommt; und dabei werde ich, damit Sie die Psychologie leichter vergleichen können, die dort gebrauchten Bezeichnungen auch hier anwenden. Also:

---

[1] Psychologie II, § 160. [2] Ebend. I, § 85. [3] Ebend. I, § 81.

1. Es giebt eine ältere Vorstellung H, welche eben jetzt soll wieder erweckt werden. So nämlich drückt man sich gewöhnlich aus; als ob die Vorstellung schliefe; und diese Analogie des Schlafes ist auch ganz richtig; nur mit der Nebenbestimmung, daß, wenn wir schlafen, alsdann alle unsere Vorstellungen aus physiologischen Gründen gehemmt sind; wenn wir aber vollkommen wachen, alsdann gar kein physiologisch zu erklärendes Hindernis, sondern lediglich der Druck anderer Vorstellungen den Grund enthält, warum die Vorstellung H für jetzt schläft.

2. Da sie schläft, so müssen irgend welche anderen Vorstellungen wachen, oder, was dasselbe sagt, im Bewußtsein gegenwärtig sein; deren Druck eben den Grund enthalten soll, weshalb jene schläft und mit ihr unzählige andere auch schlafen. Die jetzt wachenden Vorstellungen mögen mit a und b angedeutet werden, obgleich es deren eine Menge geben kann. Wie manchmal ein dramatischer Dichter, wenn er einen Charakter braucht, der einer unbestimmten Menge von Personen zukommt, denselben repräsentieren läßt durch ein paar Individuen, so werden auch hier ein paar Vorstellungen a und b in Rechnung gesetzt, weil dies genügt, um die allgemeinen Gesetze zu finden, auf die es zunächst ankommt.

3. So lange nun a und b wachen, muß H schlafen. Also umgekehrt, damit H erweckt werde, müssen a und b gehemmt werden. Dies geschieht am einfachsten und leichtesten, wenn eine neue Vorstellung hinzukommt, nämlich in der Wahrnehmung oder durch Sinneseindruck, welche den a und b entgegenwirkt, nicht aber zugleich dem H; denn im letzteren Falle würde H dadurch eben insofern, als es von diesem Gegensatze getroffen wäre, keinen freien Raum erlangen. Also kurz: wir nehmen an, eine neue Vorstellung c werde gegeben, welches c aber dem H gleichartig ist; so daß, wenn H die Empfindung des Süßen war, dann auch c das nämliche Süß, — wenn aber H grün war, dann auch c grün ist. Oder wollen Sie lieber, so sei H die Vorstellung einer bekannten Person; und wenn diese nämliche Person, an die wir soeben nicht dachten, uns nun begegnet, so ist die neue Anschauung dieser Person das eben genannte c.

4. Jetzt erwacht die gleichartige Vorstellung H. Aber

nicht auf einmal ganz und gar! Sondern nur ein Quantum y, welches ein Teil von H ist, (oder doch für jetzt so angesehen werden mag, obgleich es eigentlich ein Grad des Vorstellens ist,) tritt hervor in der Zeit t; so daß bei längerer Zeit (wenn t wächst) auch y wachsen wird.

5. Dieses y richtet sich in Hinsicht seiner Größe, die es in jedem Augenblicke hat, gar sehr nach dem freien Raum, der dem H gegeben wurde. Und was ist dieser schon vorhin erwähnte, jetzt genauer zu bestimmende freie Raum? Nichts anderes als die Möglichkeit, daß H sich insoweit erheben und gleichsam erholen könne, als der Druck durch a und b wegfällt. Heißt nun der freie Raum x: so ist dieses x gerade so groß als dasjenige, was von a und b zusammengenommen durch c aus dem Bewußtsein verdrängt wurde. — Das alles haben Sie, mein teurer Freund! nun freilich in meiner Psychologie schon in einem Dutzend Zeilen gelesen; entschuldigen Sie demnach meine Weitläufigkeit, — die Ihnen nicht gilt, und doch Ihnen irgend einmal behilflich sein kann. Sie verstehen mich wohl!

6. Bisher war noch von keinem physiologischen Hindernisse die Rede. Jetzt wollen wir ein solches einführen und mit P bezeichnen. Von diesem Drucke P gilt nun die oben erwähnte Voraussetzung. Nämlich was auch der Ursprung dieses Druckes sein möge, in den Nerven zunächst, und früher vielleicht im Blute oder in der Vegetation, — so muß doch zwischen dem Leibe und Geiste schon Wirkung und Gegenwirkung stattgefunden haben, ja auch zwischen beiden schon eine Art von Gleichgewicht, — wo nicht völlig eingetreten, so doch dergestalt bestimmt sein, daß es eintreten sollte. Also der Druck P würde größer, wenn a und b kleiner; oder wenn a und b größer, dann würde P kleiner sein. Sie werden sich nämlich erinnern, daß wir mit a und b dasjenige Vorstellen bezeichneten, was eben jetzt im Bewußtsein (ganz oder teilweise) gegenwärtig ist. Gegen dieses hatte sich der leibliche Zustand ins Gleichgewicht gesetzt oder setzen sollen; nicht aber etwa gegen H, welches schlief oder auf der statischen Schwelle war[1].

7. Was geschieht nun, indem c hinzukommt? Es leiden davon a und b; sie sinken im Bewußtsein. Die Kraft, welche

[1] Psychologie I, § 47.

gegen P wirkte, wird geschwächt. Anstatt also, daß die nächste Folge hätte sein sollen ein hervortretendes y, indem H freien Raum bekam, — erhebt sich zunächst P, welches soviel bedeutet als eine Verminderung des Vorstellens überhaupt. Es ist nun nicht mehr wahr, daß der freie Raum für H so groß sei als das, was von a und b zusammengenommen sinkt; sondern es kommt noch darauf an, in welches Gleichgewicht P treten werde gegen a, b und c zusammengenommen.

8. Wenn aber, wie gewöhnlich, die Vorstellung c nicht auf einmal, sondern in fortdauernder Wahrnehmung gegeben wird, so verliert sie selbst an Energie durch den Druck P. Denn jede Vorstellung, die aus dem allmählichen Empfinden oder Wahrnehmen entsteht, büßt fortdauernd etwas ein durch die Hemmung, der sie von Anfang an schon unterworfen ist[1]. Was daraus folgt, liegt am Tage. Durch c sollten a und b gehemmt, durch diese Hemmung sollte dem H freier Raum geschafft werden. Wenn nun c kleiner ausfällt wegen des Druckes P, so leiden a und b weniger Hemmung. Das ist ein neuer Grund, weshalb die Reproduktion des H schlechter gelingt. Und da der vorige Zustand des Geistes eben darauf beruhte, daß a und b im Bewußtsein waren, so wird eben dieser Zustand nun weniger verändert; es bleibt mehr beim Alten; und die merklichste Veränderung besteht in der Verdüsterung des Geistes, welche wir schon vorhin durch das Wachsen des P bezeichnet haben.

9. Wofern nun eine ganze Reihe von neuen Wahrnehmungen dargeboten wird, — sei es durch Unterricht oder durch die Erfahrung und Umgebung, — so wiederholt sich jedesmal das zuvor beschriebene. Die Verdüsterung nimmt zu; die Reproduktionen, — das heißt, die Anknüpfungen an das früher Bekannte, gelingen schlecht; der alte Traum wird fortgeträumt oder doch nur wenig gestört.

Erkennen Sie wohl hierin, was Ihnen und mir unendlich oft begegnet ist bei schläfrigen, ermatteten oder gleichviel weshalb übel aufgelegten Lehrlingen?

15.

Jetzt einige Nachträge. Es konnte Ihnen keine Mühe kosten, an die Stelle des obigen c Ihren Unterricht, an die

[1] Psychologie I, § 95.

Stelle des H den Vorrat früherer Kenntnisse, bei denen angeknüpft werden soll, an die Stelle der a und b die unzeitigen Gedanken in den Köpfen der Lehrlinge zu setzen, die sich jeden Augenblick vordrängen, sobald der Unterricht eine Pause macht, und die man wenigstens im Anfange der Lehrstunde bei Kindern fast immer vorfindet. Ob aber das vorige P jedesmal eine allgemeine Negation des Vorstellens überhaupt sei, danach kann gefragt, — und durch eine Abänderung hierin kann die Bedeutung des Vorigen noch erweitert werden.

P sei jetzt ein partieller Druck; nicht auf alles Vorstellen überhaupt, sondern auf solche Vorstellungsmassen, die einen bestimmten Affekt zu erregen geeignet sind. Sie haben zum Beispiel einen Lehrling vor sich, der mit müheſamem Fleiße Grammatik lernte; mit dieser Beschäftigung, (die ihren eigentümlichen Affekt in sich trägt,) hat sich seine Unlust bereits ins Gleichgewicht gesetzt. Jetzt wollen Sie ihn durch Geschichte oder durch Poesie beleben; Sie suchen ihm diese neuen Gegenstände nahe zu bringen, indem Sie dieselben möglichst seinem Leben, seinen Verhältnissen, seiner eigenen Erfahrung angemessen auswählen und darstellen. Was geschieht? Indem Sie ihn für jetzt aus seiner gewohnten grammatischen Beschäftigung herausversetzen, erhebt sich in ihm die Unlust, — gerade das nämliche unbehagliche Gefühl, welches bisher durch die grammatische Emsigkeit pflegte im Zaume gehalten zu werden. Die sanfteren Töne, die Sie angeben, wollen nicht ansprechen; keine Resonanz kommt Ihnen aus dem Innern entgegen. Und am Ende findet sich, daß die Grammatik fester sitzt als Sie dachten. Zwar ohne Liebe betrieben, wird sie doch leidlich befunden; hingegen, was Sie darboten, gewinnt weder Dank noch Erfolg.

Wollen wir etwa das Beispiel umkehren? Jemand hat ohne die Gunst der Musen Geschichte gelernt; jetzt heißt man die Geschichte beiseite setzen; Grammatik wird auf die Lehrstunden verlegt, die zuvor jener gewidmet waren. Man glaubte eine Last hinwegzunehmen; aber das vorige Mißbehagen tritt nur deutlicher hervor, da es von dieser Last nicht mehr ein Gegengewicht empfängt. Man hoffte ein Studium an die Stelle des andern setzen zu können; aber die Grammatik will nicht munden; sie bleibt fremd, es kommt ihr nichts entgegen, und die frühere Beschäftigung ist nicht so leicht verdrängt, als es schien.

Sollte wohl damit das seltsame Benehmen einer Völkerschaft Ähnlichkeit haben, die sich eben einer Regierung entzogen hat, mit der sie unzufrieden war, und die nun, nachdem eine andere Herrschaft an die Stelle getreten, sich ihrer Unzufriedenheit nur noch mehr hingiebt, anstatt sich dem neuen Herrn anzuschließen?

In der That fürchte ich sehr, daß die angestellte Betrachtung viel weiter reicht, als man auf den ersten Blick glauben möchte. Wer über irgend ein Unwohlsein klagt, der merkt selten, daß es aus mehreren Affektionen, welche mit einander ins Gleichgewicht traten, zusammengesetzt ist: er hofft, durch irgend ein Mittel das frühere gesunde Leben wieder aufzuregen; wenn nun die Wirkung dieses Mittels nur den einen Teil des zusammengesetzten Übels trifft, so erhebt sich nicht zunächst und nicht allein die bessere Lebensregung, sondern der andere Teil des Übels tritt stärker heraus und vereitelt, indem er um sich greift, allmählich selbst in Beziehung auf den ersten Teil die Wirkung des Mittels.

Die Versuchung ist groß, hiervon selbst in Hinsicht leiblicher Übel eine Anwendung zu machen; besonders da diese zum wenigsten ebensosehr auf inneren Zuständen als auf äußeren beruhen.[1] Wir haben nicht nötig, hierbei an bestimmte, von den Ärzten mit Namen benannte Krankheiten zu denken, wiewohl auch diese schwerlich so einfach sein mögen, wie es ein bestimmter einzelner Name anzudeuten scheint. Aber was man relative, mithin unvollkommene Gesundheit zu nennen pflegt, das ist gewiß nicht einfach, sondern es ist ein Zustand des Gleichgewichts unter vielerlei, sich gegenseitig verlarvenden Übeln; von denen nach Umständen bald das eine, bald das andere mehr hervortritt, keins aber eigentlich gehoben wird, wenn schon ein Mittel darauf wirkt, das an sich für einfache Zustände Heilung hätte hervorbringen können.

Indessen wollen wir dergleichen Ausdehnungen des vorigen, welchen mehr Präzision zu geben hier nicht möglich ist, gern fallen lassen; und uns in die pädagogische Sphäre zurückziehen. Sind Ihnen nicht schon die Verlegenheiten des Erziehers bei verdorbenen Subjekten eingefallen? Ein junger Mensch hat

[1] Metaphysik II, § 438 nebst dem, was vorhergeht und was folgt.

Neigung zum Kartenspiel, zu den Vergnügungen der Wirtshäuser. Sie verbieten ihm diese. Was geschieht? Andere, geheime üble Neigungen, die durch jene Zerstreuungen noch im Zaume gehalten waren, verstärken sich; das Edlere, was sie an die Stelle setzen wollten, was aber freilich größtenteils von innen her hätte entgegenkommen müssen, bleibt aus; selbst dann bleibt es aus, wenn es vermöge früherer Jugendeindrücke vorhanden ist, die nur nötig hätten, von ihren Hindernissen befreit und mit neuer Nahrung versorgt zu werden. Das Neue, was Sie darbieten, muß verkümmern, noch ehe es konnte gehörig aufgenommen werden von dem vorhandenen Gedankenkreise. Daraus entsteht die Folge, daß sehr bald auch Kartenspiel und Wirtshausbesuch wieder an die Tagesordnung kommt; denn der Mensch war im Innern nicht verändert worden.

Nun bitte ich Sie, damit die pädagogischen Vorschriften, wie man sie in den Büchern meistens findet, zu vergleichen. Die Fehler der Zöglinge haben ihre Namen bekommen, gegen jeden Fehler finden Sie ein Heilverfahren angegeben; — einige Bände des Campeschen Revisionswerkes haben mich oft an die älteren medizinischen Schriften erinnert, welche voll stecken von Rezepten, so daß man meinen sollte, man habe einen eben so reichen als sicheren Arzneischatz vor sich; und es werde nur darauf ankommen, unter so vielen Mitteln die vorteilhafteste Wahl zu treffen. Hier nun mag man mit vollem Rechte klagen, daß die Bücherwelt gar weit verschieden ist von der wirklichen Welt. Aber wie kam das? Hatten jene Pädagogen etwa keine Erfahrung?

O ja! Erfahrung besaßen sie wohl; aber sie wußten sich nicht darin zu orientieren. Die Fehler der Zöglinge, als Gegenstände pädagogischer Reflexion, sollten, wie billig, aus der Psychologie erklärt werden. Die Psychologie bot sich dar, wenn man seine Gedanken ordnen, wenn man ein Buch schreiben wollte. Was bot sich dar? Die wahre Psychologie? Nein, sondern die alte Meinung von den Seelenvermögen. Da sollte und mußte hier die Phantasie krank sein, dort der Verstand, ein andermal der Wille, und wieder einmal die praktische Vernunft. Nicht ärger konnte der wahre Zusammenhang der Dinge verlarvt und die eingesammelte Erfahrung unnütz gemacht werden als in Theorieen, denen von den Gesetzen des

psychischen Mechanismus selbst der erste Begriff fehlt, und so gänzlich fehlt, daß sogar die heutigen Psychologen ihn noch nicht zu fassen im stande sind wegen der vollkommenen Unmöglichkeit, ihn mit ihren angewohnten Vorurteilen zu vereinigen.

Und was thun unsere heutigen Schulmänner dabei? Sie schreiben Archive für Philologie und Pädagogik. Wer wird solche der Philologie mißgönnen? —

16.

Jeder andere, außer Ihnen, mein teurer Freund, möchte nun von mir verlangen, ich solle sagen, was der praktische Erzieher in solchen Verlegenheiten, wie die vorerwähnten, zu thun habe?

Darum schreibe ich Briefe an Sie. Mögen Sie in meinem Namen weiter sprechen. Sie wissen, daß kein praktischer Erzieher einzeln steht; daß, wenn Hilfe möglich sein soll, diese allgemein sein muß. Wird die öffentliche Meinung falsch geleitet von denen, die für einsichtsvoll gelten, so wirkt sie mehr, als jedes einzelne Übel, dem Erzieher entgegen. Wie lange schon hätte ich über Pädagogik die vor einem Vierteljahrhundert beiseite gelegte Feder wieder zur Hand genommen, wenn ich nicht wüßte, daß zu besserer Erziehung gründliche Pädagogik, zur Pädagogik aber Psychologie nötig ist, und daß, wenn diese irgend einmal gedeiht, alsdann Pädagogik und praktische Erziehung sich schon einstellen werden; vorausgesetzt, daß man sie vor allem zuerst in den Familien suche und ins Werk richte; denn so lange man sich über diesen Punkt täuscht, giebt keine Wissenschaft gründliche Hilfe.

Kehren wir nun dorthin zurück, wo wir den ersten Affekt in Betracht zogen, welchen das Neue erregen kann. Allgemein ist es Furcht; seltener Zorn; — doch gegen diese sonst natürlichen Affekte schützt die menschliche Organisation, wenn sie gesund, und wenn der neue Eindruck milde genug ist, so sehr, daß bei dem gesunden Kinde gewöhnlich die Neugier, die sonst auf Furcht und Zorn folgen würde (12), schnell genug hervortritt, damit jene Affekte unmerklich werden, — denn die Zeit, deren sie bedürfen, um sich auszubilden, wird unendlich kurz. Aber wir haben schon gestanden, daß diese Neugier doch nicht allgemein sei (13), sondern oft genug eine stumpfe Gleich-

gültigkeit an die Stelle trete; wobei das Neue nicht eindringt, das ihm analoge Alte sich nicht gehörig reproduziert, der eben vorhandene Zustand des Bewußtseins sich wenig verändert, und die Veränderung fast nur in einer Verdüsterung besteht, welche zwar schnell vorübergeht, wofern des Neuen nicht zuviel wird, alsdann aber den Menschen beinahe so zurückläßt, wie er war, ohne daß man sagen könnte, er sei von der Stelle gekommen. Hiervon nun konnten wir uns den psychologischen Grund angeben, ohne aus der Physiologie mehr als nur den Begriff eines Hindernisses zu entlehnen. Sollte dagegen Furcht oder Zorn merklich werden, so mußten wir die Erklärung in dem Verhältnisse des Nerven- und Gefäßsystems suchen. Daß nun etwas von dem allen auch da, wo es nicht in auffallenden Zeichen hervortritt, dennoch in der That bei manchen Individuen vorkomme, daß eins mit dem andern in verschiedenen Verbindungen stehe, daß die Verschiedenheit der Anlagen, die wir zu untersuchen angefangen hatten, hierauf großenteils beruhe, das werden Sie wohl nicht zu leugnen geneigt sein.

Oder möchten Sie (um nun das Einzelne näher zu besehen) zuvörderst von der Furcht bezweifeln, daß dieselbe sich oftmals der Aufnahme des Neuen in den Weg stelle?

Natürlich rede ich hier nicht von solcher Furcht, die in Gefahren, bei drohenden Übeln, aus der Ungewißheit dessen, was etwa kommen möge, hervorgehen kann. Derjenige Erzieher, der eine so begreifliche Furcht, wo sie auf Unkenntnis der Gegenstände beruht, nicht auf ähnliche Weise zu behandeln weiß, wie man ein scheues Pferd an die Gegenstände *heranführt*, vor denen es erschrickt, ermangelt zu sehr der gemeinen Lebensklugheit, als daß Theorieen ihm helfen könnten.

Aber diejenige verborgene Frucht habe ich im Sinn, die den Schein der Verdrossenheit und Trägheit im Lernen und Arbeiten annimmt; und wobei der Geist davonläuft, während der Leib ruhig vor uns sitzt. Vor fremden Namen, vor griechischen Buchstaben, vor algebraischen Zeichen, vor geometrischen Figuren erschrecken manche, welche dem Affekt der Furcht ein ganz artiges Mäntelchen umzuhängen wissen; indem sie sich geschmackvolle, geistreiche Beschäftigungen ausbitten, während man gerade Anstalt macht, ihren Geist und Geschmack zu bilden.

Diese Furcht ist's, statt deren sich bei den rüstigen Naturen ein verhaltener Zorn innerlich regt. Sie nehmen es übel, daß man sie mit Ansprüchen an ihre Aufmerksamkeit beläſtigt.

Soll ich das Gegenmittel gegen diese Furcht angeben? Nur ein gründliches ist mir bekannt, welches zu spät gebraucht sehr wenig bequem und kaum noch anwendbar ausfällt. Es ist geduldiger, äußerst langsam fortschreitender Unterricht in ganz frühen Kinderjahren. Frauen, Mütter, denen ernstlich daran gelegen ist, die fernere Erziehung vorzubereiten, pflegen mit bewunderungswürdiger Geduld die Kinder im Hause und im Garten umherzuführen, sie lesen und zählen zu lehren. So fortfahrend wird man ganz allmählich die gefährliche Neuheit der Gegenstände vermeiden, welche später zusammengehäuft einen unheilbaren Schreck vor der Schule erzeugen könnten. Dagegen, wo ein Lehrer mit ganzen Massen von fremdklingenden Worten und Zeichen vor dem unvorbereiteten Schüler auftritt, wird selbst wohl guten Köpfen angst; und bei jungen Leuten, die in glänzenden Verhältnissen leben, ist späterhin keine Gewalt und keine Ermahnung mehr im stande, das innere Zurückfliehen der Gedanken zu überwinden.

Wenn unwissende Jugendlehrer die langsame, zuweilen scheinbar spielende Art des Verfahrens im frühesten Unterricht mit wirklicher Spielerei ohne Zweck und Zusammenhang verwechseln, so geben sie ebensosehr zu falschen Urteilen über die sogenannte Spielmethode Anlaß, als wenn das scheinbare Spielen zur allgemeinen Methode erhoben, und nun auch bei solchen Naturen angebracht wird, die dessen nicht bedürfen, weil das Neue sie nicht drückt, ihnen weder Furcht noch Zorn erregt. Nur allein bei jenen, aus physiologischen, übrigens unbekannten Gründen allzu beweglichen Individuen, welche das Neue zurückstößt, (besonders wo es nicht irgendwie versüßt wird,) muß man durch ein langsames Verfahren das Neue künstlich verteilt allmählich herbeiführen. Die klaren und festen Naturen gewinnt man dagegen am besten durch eine Raschheit, die sie auf einmal in die Mitte einer bald anziehenden Beschäftigung versetzt. Ohne Unterscheidung der Individualitäten aber ist hier gar keine Regel möglich.

Glücklich, wenn jene Beweglichen nur nicht zugleich düstere

Köpfe sind! Trifft dies Übel mit dem vorigen zusammen, so wird man nie weit kommen.

Bei den bloß düstern Köpfen aber, falls sie durchaus willig, das heißt furchtlos und zornlos sind, wird man durch streng anhaltendes Arbeiten am weitesten kommen. Ich habe deren gekannt, die nicht eher faßten, als bis ihnen die Wangen rot glüheten. Das physiologische Hindernis läßt sich in solchem Falle durch den erregten Affekt überwinden; daher läßt sich die bekannte Behauptung, daß Rute und Stock die besten Lehrmeister seien, mit manchen Beispielen belegen, ohne doch allgemein wahr, und vollends allgemein empfehlenswert zu sein. Gewiß aber sind diejenigen Individuen selten, denen nicht zuweilen wenigstens, und damit sie in der Selbstüberwindung sich üben, ein eifriger Lehrer recht heilsam wäre. Der Zwang darf nicht ganz verbannt werden; sonst erfahren es manche gar nicht, wieviel sie nötigenfalls aushalten und sich selbst zumuten dürfen.

Wie aber, wenn das physiologische Hindernis sich hartnäckig zeigt? Wenn es sich entweder garnicht, oder nicht oft, nicht ohne Gefahr für die Gesundheit, für die Sinnesart, für die äußern Verhältnisse, durch strenges Anhalten überwinden läßt? — Bleibt dann noch etwas anderes übrig, als dies, die Masse des Neuen, was Eingang finden soll, zu vermindern? Und von den Reproduktionen, auf die man der Anknüpfung wegen rechnen muß, nur die leichtesten und geläufigsten zu fordern, auf schwere und entfernte aber Verzicht zu leisten? — Und was heißt das? Doch wohl nichts anderes, als dem ursprünglichen Gedankenkreise des Individuums so nahe als möglich zu bleiben; die Gelehrsamkeit aber zu beschränken. Ja selbst bei der einseitigen Gelehrsamkeit bleibt noch die gefahrvolle Frage, ob das Übel der Verdüsterung im Laufe der Jahre abnehmen oder zunehmen werde. Bei robusten Naturen kann man allenfalls das erstere hoffen; bei schwächlichen ist das zweite, der Erfahrung gemäß, nur zu sehr zu fürchten; besonders nach geistiger Überspannung.

17.

Eins bleibt noch übrig zu betrachten; nämlich der günstigere Fall, die Neugier der Kinder. Eine sonderbare Gier!

Wie kann das Neue schon Gegenstand des Begehrens sein? Es heißt sonst, und mit Recht: ignoti nulla cupido.[1]

Also kurz, (denn mit dialektischen Wendungen darf ich Sie nicht lange aufhalten,) das Neue ist nicht der Gegenstand der Begierde, sondern das Alte, welches in verworrenen Erwartungen hervorstrebt und der Wahrnehmung bedarf, um geordnet zu werden.

Wie sah das aus? Wie ging es, wie geschah es? — So fragt die Neugier; und die Kinder fragen sogar bei Mythen und Fabeln: Warum that er es? warum fing er es nicht lieber so oder so an? Denn die Illusion ist beim Kinde stark genug, um selbst die Puppe zu beleben und den Stock in ein Reitpferd zu verwandeln; vollends also, um einer erdichteten Person ins Herz schauen zu wollen. Wäre der Dichter nicht im stande, auch uns noch wieder in Kinder umzuschaffen, wie brächte er es wohl dahin, uns durchs Epos oder Drama zu fesseln?

Jetzt wünschte ich, Sie möchten sich der Ausdrücke Wölbung und Zuspitzung erinnern; die ich öfter nötig haben werde. Sind Ihnen dieselben entfallen, so ist's meine eigene Schuld; denn die Worte stehen in meiner Psychologie nicht an einer günstigen Stelle; und von den damit bezeichneten Begriffen ist zu selten Gebrauch gemacht.[2] Jede unmittelbare Reproduktion kann dazu Gelegenheit geben. Um das zu zeigen, komme ich auf die obige Vorstellung H zurück (14), welche erweckt wurde, indem a und b, — das jetzt im Bewußtsein Vorhandene, sich einer Hemmung durch c unterwerfen mußten. Wir wollen jetzt annehmen, es gebe noch andere, dem H sehr nahe ähnliche, also auch dem c beinahe gleichartige, ältere Vorstellungen; so wird von diesen fast dasselbe gelten, was von H gilt; nämlich, indem die Hemmung sich vermindert, können sie sich erheben; und weil sie es können, so thun sie es wirklich. Allenfalls können Sie hier die Buchstaben H und c für die Namen zweier musikalischer Töne nehmen, wiewohl ich diese Bedeutung ursprünglich nicht beabsichtigte. Schreiben wir einmal h statt H; so wird nun freilich h nicht mehr, wie

---

[1] Die Begierde richtet sich nicht auf Unbekanntes.

[2] Psychologie I, § 100, Anmerkung B.

vorhin angenommen, gleichartig mit c; aber es liegt doch nahe dabei; und Sie werden nicht lange zweifeln, daß, wenn Sie den Ton c hören, dann etwas von h, und von allem, was zwischen h und c hörbar ist, aus dem Vorrate Ihrer Tonvorstellungen sich ins Bewußtsein empor arbeitet. Wäre das nicht, so hätte der Ton h nimmermehr den Namen ces bekommen. Denn ces heißt ein erniedrigtes c, folglich kann c als verändert bis in ces aufgefaßt werden. Gleichwohl, da der Ton h keineswegs der nächste mögliche an c, sondern um eine sehr merkliche Distanz auf der Tonlinie vom Punkte c entfernt ist, so versteht sich von selbst, daß jede Vorstellung, die sich als ein zwischen c und h liegender Punkt betrachten läßt, auch in demselben Grade leichter empor steigt, wie sie dem c näher liegt; und daß dieses ebensowohl für Töne zwischen c und cis gilt, als für die zwischen c und h.

Nehmen wir nun das Beispiel weg! Jede unmittelbar sich reproduzierende Vorstellung wird andere neben sich haben, die mit ihr zugleich von der bisherigen Hemmung mehr oder minder frei werden, und folglich anfangen sich zu erheben. Aber wie weit können sie damit kommen? Wenn der Ton c jetzt eben wirklich erklänge, so würden Sie je länger desto weniger h im Bewußtsein *behalten*. Wenn eine bestimmte Empfindung fortdauernd gegeben wird, so erheben sich zwar ihre Nachbarn, aber eben hiermit erhebt sich eine wachsende Hemmungssumme, das heißt eine wachsende Notwendigkeit, wieder zu sinken. Einzig und allein diejenige ältere Vorstellung, welche der jetzigen Wahrnehmung vollkommen genau gleichartig ist, macht davon eine Ausnahme; sie braucht nicht wieder zu sinken, sondern, wieviel von ihr sich erhoben hat, soviel vereinigt sich ohne weiteres mit der durch Wahrnehmung eben jetzt produzierten Vorstellung.

Sind die Worte *Wölbung* und *Zuspitzung* jetzt deutlich? Wölbung ist das Steigen, Zuspitzung das Sinken aller Nachbarn zusammengenommen. Denn was sich erhebt, dies alles zusammen bildet gleichsam eine Figur, wie wenn ein Gewölbe sich erhöbe; beim Sinken aber steigt die Mitte fortdauernd empor, während ringsum die Nachbarn sich senken; und der mittlere Punkt bildet gleichsam eine Spitze, die immer schärfer herausragt, je länger dieser ganze Prozeß dauert.

Es wäre zu wünschen, daß hiervon einmal eine mathematische Darstellung geleistet würde; wozu ich bis jetzt nicht gekommen bin und um desto weniger kommen werde, da es ähnlicher Wünsche sehr viele giebt, zum Teil mit weit größeren Ansprüchen. Für unsern nächsten Gebrauch kann das Vorstehende völlig hinreichen.

Die Neugier der Kinder war unser Gegenstand. Unter einer so allgemeinen Benennung ist nun freilich so vielerlei auf einmal enthalten, daß in verschiedenen Fällen die mannigfaltigsten Nebenbestimmungen hinzutreten können; allein es bedarf kaum noch der Auseinandersetzung, daß dabei die eben beschriebene Wölbung und Zuspitzung die Grundlage ausmacht. Wenn sich ein buntes und bewegliches Objekt dem Kinde darbietet oder eine Erzählung den Knaben reizt, so ist freilich nicht etwa nur ein einziger Punkt c und eine einzige Vorstellung H mit ihren Nachbarn im Spiele; auch geschieht nicht immer die Zuspitzung so vollständig in dem Punkte, wo sie anfing, als ob die Wahrnehmung still hielte, bis jene fertig ist; sondern die Wölbung beginnt an allen einzelnen Punkten des Wahrgenommenen zugleich, und die Spitzen verschieben sich jeden Augenblick, während die Begebenheit vorschreitet. Aber dergleichen versteht sich von selbst, und es wäre lächerlich, wenn man bei Betrachtungen, die der mathematischen Psychologie angehören, darüber noch viel Worte machen oder verlangen wollte.

Nur eine einzige Frage mag uns hier einen Augenblick beschäftigen; nämlich: Wiefern ist in der Neugier eine Begierde, und deren Befriedigung in dem Anschauen des neuen Gegenstandes zu erkennen?

Über die Thorheit derer, die sich ein besonderes Begehrungsvermögen, wohl gar ein Aus- und Eingehen des Begehrens und der begehrten Gegenstände einbilden, — die nicht begreifen, daß alles Begehren und alle Befriedigung lediglich im Kreise der Vorstellungen sich ereignet,[1] indem es den Zustand derselben verändert, — darüber ist hier nicht zu reden.

Sondern das ist zu bemerken, daß nicht in der unmittelbaren Reproduktion der Grund der Begierde muß gesucht

[1] Vergl. hierzu: Einleitung S. 93 u. ff. im I. Bande dieser Ausgabe. D. H.

werden; denn in dem bloßen Steigen oder Sinken der Vorstellungen liegt nichts von dem Gefühle, welches mit der Entbehrung, viel weniger also von dem, was mit der Befriedigung verbunden ist.[1] Sehr häufig aber verbindet sich die mittelbare Reproduktion mit der unmittelbaren. Das heißt: es steigt nicht bloß jede Vorstellung durch eigene Kraft, sondern auf dem erreichten Punkte gehalten und getragen wird sie auch durch diejenigen, mit denen sie zum Teil verschmolzen ist. Verweilen wir einen Augenblick hierbei.

Vorhin habe ich von Nachbarn geredet. In großen Städten kennen sich die Nachbarn oft gar nicht; dann bewegt sich jeder für sich von jenen unabhängig. Solch großstädtisches Benehmen habe ich vorhin beschrieben; die Nachbarn kamen von selbst und gingen dann auch ohne weiteres, als sie wieder nach Hause geschickt wurden. Kehren wir aber nunmehr in eine kleine Stadt ein, wo jeder den andern kennt, so halten auch die Nachbarn besser zusammen; und sie empfinden es, wenn einer vom andern soll getrennt werden. So machen es auch die benachbarten Vorstellungen, welche zugleich hervorkamen, wenn sie nämlich zuvor schon unter sich verschmolzen sind.

Bei dem Neugierigen nun strebt nicht bloß vielerlei auf einmal, sondern auch vieles Verbundene hervor. Der Gegenstand aber, der die Neugierde befriedigt, erregt für's erste dadurch eine Spannung, daß er einiges zuläßt, anderes verweigert. Dann fügt er noch manches hinzu, welches unerwartet, mithin ganz eigentlich neu, nämlich neu in solcher Verbindung ist, worin es sich jetzt zeigt. Dadurch gewährt er den aufgeregten Vorstellungen neue Haltungspunkte und in diesen stärkere Verknüpfungen; und in demselben Augenblicke, wo solches geschieht, wird das Emporstreben gegen die vorhandenen Hemmungen begünstigt; das heißt, die Neugierde wird befriedigt, indem die Fragen, worin sie sich ausspricht oder doch aussprechen könnte, nun beantwortet sind. Gewißheit statt des Zweifels ist im allgemeinen Befriedigung. Im engern Sinne befriedigend heißt der Gegenstand, wenn er die Erwartungen erreicht oder selbst übersteigt; letzteres streift schon an ästhetisches Urteil, wovon wir jetzt nicht reden.

[1] Psychologie § 104.

18.

Werden wir wohl verlangen, daß die Kinder allem dem Neuen, was sich ihnen oder was wir ihnen darbieten, neugierig entgegenkommen sollen? — Die Neugier ist oft ungelegen, oft nicht möglich und nicht nötig.

Sie ist ungelegen oft nur der Umstände wegen, in denen wir uns befinden; das ist jedoch kein Fehler der Anlage. Manchmal aber zeigt sie einen solchen, indem sie Lüsternheit verkündigt. Dann liegt der Fehler noch immer nicht in der Neugier als solcher, sondern in dem Affekt, der in den ältern, jetzt aufgeregten Vorstellungen seinen Sitz und im Organismus seinen Grund hat. Wir werden also diesen, nicht aber die Neugier selbst tadeln.

Beim Unterricht ist die Neugier in ihrer ausgebildeten Gestalt nur da möglich, wo schon Verbindung genug in den ältern Vorstellungen, — das heißt hier in den Vorkenntnissen, gewonnen ist. Da bezeichnen wir sie durch den Ausdruck Interesse, wiewohl dem letzteren noch mehrere Bestimmungen zukommen. Nötig aber für den gedeihlichen Unterricht ist nur jene erste Grundlage der Neugier, welche wir als Wölbung und Zuspitzung sinnbildlich bezeichnet haben. Ohne diese fehlt es teils an Verknüpfung des Neuen mit den Vorkenntnissen, teils an Präcision der Auffassung. Die Wölbung vermittelt die Anknüpfung; und in der Zuspitzung liegt die Präcision, Schärfe, Bestimmtheit, Genauigkeit.

Lassen Sie uns nun auf den Fehler der Anlage zurückblicken, welchen wir im Gegensatze hiermit antreffen werden, wo uns das früher betrachtete, physiologisch zu erklärende Hindernis im Wege steht. Wir können ihn mit dem Worte Steifheit der Köpfe bezeichnen.

Stand schon das Hindernis der einfachen, unmittelbaren Reproduktion entgegen (14, 15), so wird es noch weit mehr die Wölbung verkümmern, die nichts anderes ist als eine schwächere und folglich leichter zu verhindernde Reproduktion.

Was ist die Folge? — Diejenigen ältern Vorstellungen, welche zu erregen gelungen ist, (wenn schon in minderem Grade, als es beabsichtigt war,) bleiben fast nackt stehen. Sie haben nicht die Bekleidung mitgebracht, von der sie sollten umgeben sein. Sie stehen schon spitz da, und können also nicht mehr

zugespitzt werden; daher bleibt die Bewegung aus, die man erwartete; und mit ihr das Gefühl, welches darin würde gelegen haben. Es wird also mechanisch etwas gelernt; nämlich in jedem Augenblick gerade das, was der Lehrer oder die Erfahrung hinreichend einprägt. Gleichgültig, wie es aufgenommen war, wird es auch dem Zurücksinken aus dem Bewußtsein preisgegeben. Von allem dem gleichgültig Aufgenommenen bleibt allmählich etwas Weniges haften; dies tritt in Verbindung; und wenn im Laufe der Zeit die Verbindung zu bedeutender Energie gelangt, so erstarrt sie und läßt nichts Neues mehr zu. Hierin giebt es verschiedene Grade. Der eine lernt mit Mühe die Muttersprache; aber eine fremde Sprache findet daneben nicht mehr Platz. Der andere lernt zwar noch Latein; aber mit dem Griechischen darf man ihn nicht mehr plagen. Französisch klingt ihm wie ein verdorbenes Latein, Englisch vollends wie ein verdorbenes Latein und Deutsch. Freilich nicht ohne Grund; aber was hilft das ihm, der sich der neuern Sprachen beraubt?

In spätern Jahren gleichen die Köpfe solcher Menschen fast Beuteln mit Steinen oder Steinchen oder Sand, je nachdem in der Jugend der mechanische Fleiß groß war oder klein oder gar nicht vorhanden. Für die Fleißigen giebt es viele Fächer, und in den Fächern verschiedene Lehrmeister. Denjenigen Zusammenhang, den sie in den Wissenschaften vorfinden, fassen sie auf und erlauben darin später keine Veränderung. Die Unfleißigen lernen nichts Zusammenhängendes und finden auch selbst keine Verknüpfung, wenn sie gleich vieles einzelne wissen.

Das Gegenstück dazu sind diejenigen, welche als philosophische Köpfe erscheinen, weil ihnen alles bei allem einfällt. Die Wölbung ist dann vorhanden. Wenn es aber an der Zuspitzung fehlt, so entsteht eher Affekt, ja Enthusiasmus, als Kritik. Dahin gehören die, welche durchaus eine Philosophie aus einem Gusse fordern, und denen man vergebens sagt, daß Logik, Ethik, Physik drei verschiedene Wissenschaften sind.

Damit wir nicht in Verwechselungen verfallen, bitte ich Sie, die eben beschriebene Steifheit mit dem früher erwähnten böotischen Temperamente zu vergleichen. Beides ist zuweilen verbunden, aber keineswegs immer; vielmehr können und werden sehr oft die steifen Köpfe neben den böotischen Temperamenten vergleichungsweise noch als sehr gute Köpfe erscheinen. Wo

liegt wohl der Unterschied? Bei dem böotischen Menschen fanden wir einen Mangel an Sensibilität, wenn auch vielleicht nicht immer in den äußern Sinnen, sondern nur in der Reizbarkeit einer Vorstellungsmasse gegen die andere. Die herrschenden Massen, die gerade vorhandenen Vorstellungen lassen sich alsdann nicht aus ihrer Lage bringen durch das, was, gleichviel ob von innen oder von außen, dazu kommt. Aber bei den steifen Köpfen ist der ursprüngliche Fehler von anderer Beschaffenheit. Sie empfangen, was sich darbietet; sie lernen von außen und empfinden von innen. Nur wo die Regung von innen kommen sollte, — wo in großer Breite das vorhin beschriebene Gewölbe aufsteigen und dann erst sich zuspitzen sollte, da ist der innerste Grund nicht beweglich genug, und deshalb wird den appercipierenden Vorstellungsmassen zu wenig gegeben. Wir Männer finden uns, glaube ich, oft genug in diesem Punkte nachteilig gestellt im Vergleich gegen kluge Frauen, denen die Auflösung eines Rätsels eher einfällt als uns, und welche eben deshalb gewandter sind, um in geselligen Verhältnissen zu merken, zu spüren, zu berücksichtigen, was sich nur kaum verrät, und was uns leicht entgeht. Böotisch sind wir nicht; denn wir fühlen wohl, was wir verfehlt haben, wann es hintennach klar an den Tag kommt; aber wir waren steif, als wir unser geistiges Auge in die gehörige Richtung bringen sollten, um es zu erkennen. Wie unsere Bücher uns körperlich kurzsichtig machen, so hat auch die mannigfaltige Anstrengung unseres Lesens und Denkens — wer weiß was? an unserm Gehirn verdorben, dergestalt, daß der Vorrat unserer Vorstellungen seine natürliche Elasticität oft gar nicht, oft zu spät erst geltend machen kann.

Es kommt uns beiden nun hier nicht darauf an, das Gehirn zu erkennen und seine möglichen Fehler physiologisch zu ergründen. Aber wohl ist es nötig, daß wir psychologisch unterscheiden, ob das Hindernis dort wirkt, wo Vorstellungen von der Schwelle des Bewußtseins aufstreben, oder dort, wo die schon im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungen sich einige Hemmung durch das Hinzukommende sollen gefallen lassen.

Welcher von diesen beiden Fällen mag wohl ein größeres Hindernis voraussetzen? Das läßt sich schätzen nach der Energie, welche von dem Hindernisse getroffen und zurückgehalten

wird. Wenn schon Vorstellungen im Bewußtsein zusammen kamen, die eine Hemmungssumme ergeben, so gehört ein Hindernis von sehr derber Natur dazu, um der Hemmungssumme das Sinken und hiermit der ganzen Gemütslage die entsprechende Abänderung zu verwehren. Ganz anders verhält es sich, wenn bloß an der Wölbung etwas soll gehindert werden. Sie kennen aus meiner Psychologie den Satz: die reproduzierten Vorstellungen richten sich anfangs nach dem Quadrate der Zeit; ja gar nach dem Kubus der Zeit, wenn die erweckende neue Wahrnehmung, wie gewöhnlich, eine kleine Weile braucht, um nur bemerklich zu werden. Was heißt das, und worauf bezieht sich der Satz? Erstlich heißt es so viel als: In den ersten Augenblicken oder für eine sehr kleine Zeit muß man diese Kleinheit doppelt und dreifach derjenigen Energie beilegen, womit die reproduzierte Vorstellung sich regt. Also ist es sehr leicht, eine so kleine, so geringe Energie zu hindern. Aber eigentlich bezieht sich der Satz auf diejenige reproduzierte Vorstellung, welche der neuen Wahrnehmung vollkommen gleichartig ist. Diese nun hat immer noch mehr Energie, als ihre Nachbarn, welche das bilden sollen, was wir oben das Gewölbe nannten. Folglich wird nun desto leichter auch ein geringes Hindernis die Wölbung verderben oder wenigstens verunstalten können, indem sie nicht in allen Punkten gleichmäßig erfolgt. Daher finden wir sehr natürlich die Steifheit weit öfter, als das böotische Temperament, welches eine viel größere Abweichung vom Normalzustande voraussetzt.

19.

Eine geringe Abänderung in der bisherigen Annahme des Hindernisses wird uns jetzt in eine ganz andere Gegend unseres pädagogischen Erfahrungskreises versetzen; und wir werden ein Beispiel gewinnen, wie nahe verwandt oftmals die Ursachen sind, wo die Wirkungen eine weite Verschiedenheit zeigen. Solche Beispiele sind wichtig zur Warnung, daß man nicht in der Ferne suche, was vor den Füßen liegt; und vor allem, daß man nicht in Erstaunen gerate, wo die einfachsten Erklärungen zureichen.

Ohne allen Zweifel, mein teurer Freund, kennen Sie eine Klasse von Köpfen, die recht dazu geschaffen zu sein scheinen,

um den Erzieher mit falschen Hoffnungen hinzuhalten und zu täuschen. Lebhafte, freundliche, leicht fassende, fein bemerkende, gewandte und rüstige Naturen, die man zwar Mühe hat im Zaum zu halten, die sich aber doch lenken lassen, und bei denen, so lange man sie beaufsichtigt und Verkehrtes abschneidet, das Rechte und Gute freiwillig in mancherlei erwünschten Zeichen hervortritt. Nur schade, am Ende will sich nichts verdichten und befestigen; sondern das Fleisch ist und bleibt mächtiger als der Geist.

Die alte Psychologie wird sagen: Seht da die Sinnlichkeit! seht den Unterschied des Verstandes und der Vernunft! seht den klugen Kopf, der, sobald von Pflicht die Rede ist, alsdann die Vernunft der Sinnlichkeit unterordnet!

Ließe sich die Thatsache mit so groben Zügen richtig zeichnen, so würden wir nun freilich uns mit der ein für allemal untergeordneten Vernunft keine Mühe geben, sondern nichts Besseres erwarten, als einen durchweg egoistischen Verstand, wie auf dem Theater oft genug und in Romanen, glaube ich, noch öfter gezeichnet wird. Denn die poetischen oder nach der alten Psychologie zugeschnittenen Charaktere sind ungemein konsequent; aber in wirklicher pädagogischer Erfahrung schillert und schimmert oft eine so mannigfaltige Färbung durcheinander, daß man doch etwas mehr Mühe hat, um die Begriffe zu finden, welche den Thatsachen hinreichend entsprechen.

Was zuvörderst den Verstand der angedeuteten Menschenart anlangt, so ist er, genau betrachtet, nicht von der besten Art, wenn er gleich oft genug leuchtet und blitzt. Ganz abgesehen von Pflicht oder Genuß, zeigt er sich springend und planlos; daneben bemerkt man ein eben so wunderliches Gedächtnis, welches für eine Menge von Einzelheiten vortrefflich, aber dem Zusammenhängenden ganz abhold ist; so daß, um mit der alten Psychologie zu reden, in den Lehrstunden der Verstand vieles außerordentlich schnell faßt und begreift, wogegen das Gedächtnis wenig oder nichts behalten will. Ich sage mit Fleiß: behalten will, denn so scheint es, als ob das sonst gute, ja ausgezeichnete Seelenvermögen förmlich eigensinnig wäre. Daher entsteht eine natürliche Täuschung beim Erzieher. Er untersucht: hat der junge Mensch übeln Willen? Nein; er weiß nicht einmal recht, was er will; jedenfalls fügt

sich sein Wollen nach den Umständen; warum sollte man ihm denn nicht so viel und auf so lange Zeit guten Willen abgewinnen können, als nötig ist, um das zu behalten und sich ein für allemal einzuprägen, was mit dem Verstande schon hinreichend gefaßt war? Er behält ja doch so vieles Einzelne; warum sollte er das Zusammenhängende wieder loslassen, nachdem er es einmal richtig ergriffen hatte?

Wenn die aus der Erfahrung geschöpften Züge meiner Beschreibung Ihnen, mein verehrter Freund! deutlich genug hervorgehoben erscheinen, so werden Sie nun schon wissen, wie ich dazu komme, diesen Gegenstand dem vorigen anzureihen. Zwar auf den ersten Blick kann nichts unähnlicher sein, als die Gewandtheit, von der ich jetzt spreche, und die Steifheit, die mich im vorigen Briefe beschäftigte. Allein Sie werden schon bemerken, daß gerade hinter der Gewandtheit sich eine eigentümliche Art von Steifheit verbirgt, die keineswegs vom Willen abhängt und ausgeht, wohl aber sehr stark und nachteilig auf den Willen einfließt. Es fehlt nämlich in dem jetzt betrachteten Falle gerade wie im vorigen am Zusammenhange. Hier wie dort haben sich die Auffassungen vereinzelt, verstückelt; und statt der kontinuierlichen Übergänge entstehen Sprünge und Risse.

Und worauf deutet denn wohl diese Klasse von Phänomenen? Vielleicht hätte ich das gleich aussprechen sollen.

Jenes Hindernis, welches uns schon so lange beschäftigt, ist nicht allemal ein fortdauerndes, sondern es entsteht und vergeht. Der Organismus erträgt einen gewissen Grad oder eine gewisse Dauer der Anspannung von seiten des Geistes; aber nicht mehr und nicht länger, wofern er nicht feindlich zurückwirken soll. Das ist bekannt genug in allen den Fällen, wo eine geistige Anstrengung absichtlich zu lange fortgesetzt wird. Jetzt denken Sie sich Menschen, die alle Minuten eine kleine Erholung nötig haben, und deren Organismus sich diese Freiheit wirklich schafft, noch ehe sie es selbst merken und beschließen. Gleich darauf sind sie wieder frisch, wohl aufgelegt, geistig thätig; aber der Gedankenfaden ist während der Pause, welche eben vorherging, zerschnitten und verändert. Solche können alles erreichen, was sich im Fluge erreichen läßt; sie scheinen selbst reich an Gedanken, wenigstens an Einfällen; und sie sind noch reicher an Worten. Aber ein böser Umstand

verrät ihre Schwäche: sie mögen nicht allein sein. Immer muß Gesellschaft oder wenigstens ein Buch ihnen zu Hilfe kommen. Und nur nicht gar zu ernste Gesellschaft; kein systematisches Buch: das nennen sie trocken und langweilig, sobald sie sich offenherzig äußern. Doch nicht immer sind sie offen, nicht immer unfähig zur Selbstüberwindung; vielmehr eine bestimmte Absicht oder ein bestimmtes Verhältnis gewinnt ihnen manchmal Anstrengung genug ab, um ihre Schwäche zu verdecken. Kommt man ihnen durch Abwechselungen zu Hilfe, indem man sie von verschiedenen Seiten her öfter auf denselben Punkt zurückführt, so gewinnen ihre Gedanken leicht eine scheinbare Haltung, einen augenblicklichen Zusammenhang; läßt man sie aber allein, so reihen sie flüchtige Einfälle an einander: dann mißfallen sie sich selbst und suchen Zerstreuung oder eigentlich Aufregung. Daher ein Schein von vorherrschender Sinnlichkeit, die oft gar nicht durch sanguinisches Temperament, gar nicht durch ungewöhnlich starke Vegetation kann nachgewiesen werden, sondern nur deshalb angeklagt wird, damit der Fehler einen Namen bekomme, auf welchen man durch entfernte Folgen geleitet wird. Was für Böses ist nicht schon der Sinnlichkeit angedichtet worden in Fällen, wo sie sehr unschuldig ist!

Aber warum haben diese Menschen ein schlechtes Gedächtnis neben dem vortrefflichen? Ein schlechtes für den Zusammenhang, ein gutes für Einzelheiten? Warum selbst da noch, wo ihr Nachdenken schon in den Zusammenhang eingedrungen war, ein schlechtes Gedächtnis? — Eine vorläufige Antwort ist leicht. Sie schienen in den Zusammenhang einzudringen, weil sie die äußersten Enden der Gedankenfäden zusammenknüpfen konnten; aber das Frühere war ihnen entfallen und das Spätere noch nicht vorausgesehen, als sie einem bündigen Unterricht für den Augenblick folgten. Ihr Geist erzeugte also auch keinen Zusammenhang; sondern man führte sie über schmale Brücken, auf denen sie in jedem Moment gerade nur die Punkte sahen, die sie nun eben betreten sollten.

Ebenso wenig, als man bei diesen Naturen die Sinnlichkeit oder das Gedächtnis anzuklagen hat, liegt bei ihnen die Wurzel des Übels im Willen. Sie gleichen keineswegs jenen verneinenden Geistern, die wir oben als behaftet mit dem cholerischen Temperament bezeichneten; sie sind zu windig dazu.

Dennoch nehmen sie im Jünglingsalter gern etwas Stachlichtes an, was zwischen Eitelkeit und Rechthaberei schwebt; indem sie, falls es ihnen einmal gelingt, einen Gedanken festzuhalten und eine längere Folgenreihe daran zu knüpfen, hierauf im Gefühl ihrer gewöhnlichen Schwäche einen besondern Wert legen, so gern sie übrigens dem Wahne nachhängen, sie könnten das strenge Denken und das genaue Wissen füglich andern überlassen, da sie es ja nicht nötig hätten!

20.

Kehren wir nun zurück zu den Begriffen der Wölbung und Zuspitzung! Die Wölbung soll eigentlich so groß sein, daß sie alle diejenigen Vorstellungen umfaßt, welche irgend einen Grad von Freiheit, irgend einen freien Raum (wie ich es früher nannte) durch das gegebene Neue erlangten. Das obige Beispiel (17) mag dies erläutern. Sie wissen, daß ich auf der Tonlinie die Distanz der Oktave als diejenige betrachte, welche durchlaufen werden muß, bevor man zu dem Punkte des vollen Gegensatzes[1] gelangt. Dies vorausgesetzt, so sollte, wann der Ton c vernommen wird, alles, was von Tonvorstellungen innerhalb der oberen und der unteren Oktave jemals war gehört worden, in Aufregung versetzt werden. Die Basis des Gewölbes müßte also nicht weniger als zwei Oktaven umfassen. Es ist aber gewiß, daß bei weitem der größte Teil dieses Gewölbes, wofern die Wahrnehmung des eben jetzt erklingenden Tones c nur die geringste Dauer gewinnt, sehr schnell wieder niedergedrückt wird, wegen des Gegensatzes zwischen c und den übrigen Tönen. Dies Niederdrücken gehört schon der Zuspitzung an, welche jedoch eine merkliche Zeit verbrauchen wird, um sich zu vollenden. Versucht jemand, den eben gehörten Ton c nachzusingen, und singt er falsch, während er glaubt, den Ton richtig zu treffen, so hat sich bei ihm die Zuspitzung sicher nicht vollendet.

Ohne uns nun um das Beispiel weiter zu bekümmern, bemerken wir hier zwei Begriffe von sehr allgemeinem Gebrauche; nämlich außer jenem von der Basis des Gewölbes noch den

[1] Psychologie I, § 41.

von der Zeit, deren die Zuspitzung bedarf, um einen bestimmten Grad von Genauigkeit zu erlangen.

Ferner nehmen wir hinzu, daß, wenn eine gegebene Wahrnehmung nicht einfach ist, alsdann auch die von ihr veranlaßte Wölbung mannigfaltig sein, — und daß, wenn viele Wahrnehmungen einander schneller folgen, als die zugehörigen Zuspitzungen geschehen können, alsdann auch der hieraus entspringende Prozeß sich sehr verwickeln muß.

Es ist der Mühe wert, hier der Sprache und des Verstehens derselben zu gedenken. Jedes Wort (ja eigentlich jeder Buchstabe eines jeden Wortes) bewirkt die ihm angehörige Wölbung und Zuspitzung; das Verstehen eines ganzen Satzes geht von allen diesen Punkten aus, und ist das Gesamtresultat, welches dadurch erst möglich wird.

Um nun den vorigen bildlichen Ausdruck beibehalten zu können, müssen wir in Gedanken gar viele Gewölbe in einander hineinzeichnen, die in beständiger Bewegung des Steigens und Sinkens begriffen sind, bis das vollste Verstehen zu stande kommt.

Wer wird sich wundern, daß ein solcher Prozeß leicht verletzlich ist? Gesetzt, wir sprächen ganz fehlerfrei, so würde dennoch schwerlich einer unserer Zuhörer uns ganz genau verstehen. Es zeigen sich aber jetzt drei Quellen möglicher Fehler:

1. in dem Grunde selbst, aus welchem die Wölbung aufsteigen soll;
2. in der Verhinderung der Wölbung, und
3. in der Unterbrechung der Zuspitzung.

Die beiden letzten Fehler können von dem physiologisch zu erklärenden Hindernisse abhängen, mag es nun anhaltend oder abwechselnd eintreten; der erste Fehler aber, — wenn die Vorstellungen, die sich erheben sollten, selbst nicht die rechte Konstruktion haben, weist zunächst auf die Psychologie zurück; auch muß er von älterem Datum sein, indem der Grund und Boden, welchen die Gesamtheit der vorhandenen Vorstellungen bildet, ohne Zweifel früher da war, als zur Reproduktion Gelegenheit eintrat.

Sie sehen nun schon, mein teurer Freund, daß ich Sie bald einladen werde, mit mir in der Betrachtung mehr in die Tiefe zu gehen; da ich jetzt nicht bloß die Reproduktion selbst,

indem sie geschieht, sondern auch die Konstruktion dessen in Frage bringe, was schon da sein muß, ehe es zum wirklichen Reproduzieren kommt.

Vergessen darf ich aber nicht, daß eine Bemerkung über die Form, welche das zu Reproduzierende annehmen konnte, ganz in der Nähe liegt. War ein Hindernis von abwechselnder Art, welches Pausen in seiner Wirksamkeit macht, im Organismus von der Geburt an begründet: so konnte selbst die Reihenbildung der Vorstellungen, die wir nun bald in Betracht ziehen müssen, nicht umhin, unter einem solchen Einflusse zu leiden. Durchgehends mußten die Gedankenfäden kurz ausfallen, wenn sie häufig abgeschnitten wurden. Hatten sie in jenen Pausen sich gebildet, so kam das wieder eintretende Hindernis des Vorstellens gleichsam wie eine Schere und machte ein Ende, wo der Sache nach das Ende noch nicht eintreten sollte. Die Gedanken mußten dann ausfallen, wie eine falsch interpungierte Schrift. So fallen sie ja bei zerstreuten Zuhörern allemal aus. Gleicht nun auch die Erfahrung und der Unterricht manchmal einem Buche, welches gestattet, daß man die Lesung wiederhole, so ist dies doch nicht immer der Fall; auch wird das nötigste Wiederholen oft versäumt. Im allgemeinen also werden wir einen Unterschied antreffen zwischen Menschen, deren Gedankenreihen kurz, und andern, bei denen sie länger sind. Wo nun aus kurzen Reihen etwas kann zusammengesetzt werden, da können jene etwas leisten; aber wo lange Reihen durch die Natur des Gegenstandes gefordert werden, da werden sie zurückbleiben und ihre Unfähigkeit verraten. Sollten Sie zufällig hierbei schon an griechische und lateinische Autoren denken und an deren teils innerlich verwickelte, teils durch allerlei Bindungsmittel an einander hängende Perioden; — oder auch an den Zusammenhang mathematischer Demonstrationen oder an historischen Pragmatismus: so würde mir eine solche Nebenbetrachtung gar nicht ungelegen scheinen, wiewohl ich sie jetzt nicht verfolgen kann.

21.

Wenn Sie sich von mir ließen spazieren führen, so würden Sie schon erlauben, einmal seitwärts, bloß einer interessanten Aussicht wegen, vom rechten Pfade abgelenkt zu werden. Auch

jetzt bitte ich um einen Gang zur Seite, einer psychologischen Aussicht zu gefallen, die ja wohl irgend einmal, wie ohne Ausnahme alles Psychologische, auch eine Bedeutung für Pädagogik wird zu erkennen geben, wenn ich schon für jetzt eine solche nicht darzuthun wüßte.

Wölbung und Zuspitzung haben wir bis jetzt immer als einen zusammenhängenden Prozeß betrachtet; und doch sind nicht bloß die Begriffe gerade entgegengesetzt, sondern wir wissen auch, daß eins nach dem andern geschehen muß. Sollten sich denn diese Zwillinge nicht trennen lassen? Vielmehr, die Möglichkeit liegt klar vor Augen.

Sähen Sie irgendwo plötzlich einen Lichtschein, einen Blitz, entstehen und schwinden, was würde sich in Ihnen ereignen? Wölbung! Sähen Sie ihn noch einmal, gerade so und an derselben Stelle, was würde erfolgen? Zuspitzung!

Belieben Sie nur zu erwägen, daß selbst eine völlig momentane Empfindung, falls es wirklich dergleichen gäbe, (was niemals kann nachgewiesen werden,) keineswegs einen solchen Effekt haben würde, der lediglich auf den Augenblick des Empfindens beschränkt wäre. Betrachten wir noch einmal jene Vorstellung H, von welcher ein Teil y hervortritt (14). Zu diesem Hervortreten gehört allemal Zeit, wenn auch wirklich die Hemmung durch a und b plötzlich verschwinden könnte; aber auch das kann nicht sein, denn die Hemmungssumme (zwischen a und b einerseits und c andererseits) sinkt nur allmählich, wenn schon c eine momentane Empfindung wäre oder dafür gelten könnte. So gerade nun, wie y allmählich wächst, erheben sich auch die Nebenvorstellungen, deren Erwachen dasjenige ausmacht, was wir die Wölbung nennen. Und der zunächst liegende Unterschied, zwischen der jetzigen und der früheren Voraussetzung, zeigt sich darin, daß die Wölbung frei bleibt von dem, worauf sonst die Zuspitzung beruht; so lange nämlich, bis dieselbe Empfindung zum zweiten Male eintritt. Denn alsdann erst beginnt die Hemmung der Nebenvorstellungen durch die Empfindung, der sie nicht völlig gleichartig sind. Dagegen würde die früher betrachtete, fortdauernde Empfindung schon während ihrer ganzen Dauer zuspitzend gewirkt haben (17).

Aber Sie, mein trefflicher Kenner der Ästhetik! sollten Sie nun wohl schon erraten, zu welcher Untersuchung ich Sie

hiermit einlade? Zwar nicht zu einer ästhetischen; denn in der Beurteilung des Schönen und Häßlichen verändert sich nicht das Geringste, man möge nun die Möglichkeit solches Urteils psychologisch einsehen oder nicht. Aber interessant möchte es Ihnen doch sein, wenn ich etwa im stande wäre, Ihnen das Rätsel der Auffassung des Zeitmaßes zu lösen, welches in der Poesie wie in der Musik so höchst wichtig ist!

Sehen wir einmal nach, ob wir, — ich will noch nicht sagen die Lösung, — aber doch eine Vorkenntnis zu dieser Lösung gewonnen haben! Denken Sie sich inzwischen andere Beispiele, als das vorige vom Lichtschein, was ich nur deshalb wählte, damit die nachfolgenden bequemeren Beispiele nicht einsam stehen und den Gesichtskreis nicht auf eine nachteilige Weise beschränken möchten.

Die Glocke schlägt. Oder: Sie hören die Tropfen fallen von einer Dachrinne. Oder: Sie trommeln taktmäßig auf dem Tische; oder was sonst Ihnen beliebt, um eine Reihe von Empfindungen zu haben, welche gleichartig sich nach gleichen Pausen wiederholen.

Hier fällt Ihnen nun gewiß das ein, was in der Metrik und Musik durch die Worte Hebung und Senkung (Arsis und Thesis) bezeichnet wird. Ich nehme hier Hebung für gleichbedeutend mit Wölbung, Senkung für gleichbedeutend mit Zuspitzung; und durch diese Erklärung wird nicht bloß der mögliche Mißverstand der Worte vermieden, sondern auch die Sache selbst beleuchtet sein. Durch den ersten Schlag, den Sie vernehmen, wird Ihre ältere Vorstellung des nämlichen Tones samt allen benachbarten gehoben; durch den zweiten werden die Nachbarn zurückgewiesen oder gesenkt.

Aber das Zeitmaß! wo bleibt das? — Offenbar können Sie das erst mit dem dritten Schlage vernehmen, falls dessen Zeitdistanz vom zweiten gerade dieselbe ist, wie die Zeitdistanz des zweiten vom ersten.

Also müssen wir die Betrachtung fortsetzen. Der zweite Schlag wirkte nicht bloß senkend auf die Nachbarn, sondern zuspitzend auf die Hauptvorstellung. Hatte der erste Schlag Sie dahin gebracht, daß Sie horchten, ja vielleicht sich fragten: Was höre ich? so giebt der zweite Schlag Ihnen die Antwort, indem Sie nunmehr den Ton ganz bestimmt als diesen

und keinen andern erkennen. Allein das ist nicht alles. Die Senkung beim zweiten Schlage bezog sich nur auf die Nebenvorstellungen; was aber die Hauptvorstellung anlangt, so wirkt das zweite c gerade wie das erste c dahin, dem ältern gleichartigen H freien Raum zu schaffen; also: beim zweiten c wird der zuvor schon durchs erste gewonnene freie Raum für H plötzlich größer; und es ist, als bekäme dadurch H einen Stoß, damit der Teil von ihm, den wir y nannten, plötzlich wachse, oder genauer gesagt, plötzlich einen Zusatz an Geschwindigkeit des schon vorhandenen Wachsens bekomme.

Wüßten wir jetzt nur, was das eigentlich sei, was wir ein Vorstellen der Zeit nennen! Zwar der metaphysische Begriff der Zeit hülfe uns hier nichts. Sondern was wir, und mit uns jeder Soldat, der nach Kommando marschiert, oder jeder Trommelschläger, welcher seine Kunst versteht, — was wir alle uns als Pause zwischen zweien nächsten Schlägen vorstellen, indem wir den Takt wahrnehmen oder abmessen, — was dieses Vorgestellte sei, das ist's, wonach ich jetzt frage. Unbekannt wie es ist, muß es doch jedenfalls ein Quantum sein, welches wir, die wir in der Auffassung des Taktes geübt sind, größer und kleiner nehmen können, um ein Adagio oder Allegro nach Belieben zu spielen. Schon zwischen dem ersten und zweiten Schlage muß dies Quantum abgeschnitten sein, damit es alsdann zwischen den zweiten und dritten eintretend anzeige, der dritte Schlag erfolge genau im rechten Moment. Aber was hier als Maßstab dient, das muß in der That ein allmähliches Geschehen in uns selbst sein, welches sich eben in dem Augenblick vollendet, wo wir den dritten Schlag fordern und als richtig eintreffend anerkennen.

Was nun auch das Material sein möge, von welchem ein größeres oder kleineres Quantum hier zum Maßstabe wird: soviel ist klar, daß der erste Schlag das Material mit dem vorgenannten y hervorhob, der zweite es abschnitt und zugleich wiederum von vorn an hervorhob, der dritte aber es nochmals gerade an der Stelle abschnitt, wo es zuvor schon abgeschnitten war; welches bestimmte Abschneiden dann auch der vierte und jeder folgende gleichzeitige Schlag erneuern wird.

Daß die genauere Untersuchung dieses Materials uns in die Lehre von der Reihenbildung der Vorstellungen hineinweisen

wird, sehen Sie ohne Zweifel voraus. Zwar wenn wir von der Zeit sprechen, — das heißt, im zusammenfassenden Denken, — da brauchen wir nicht länger bei dem Gedanken einer Stunde, als einer Minute, uns aufzuhalten; und wiederum von der Minute sprechen wir eben so geläufig, wie von einer Sekunde. Aber — möchten Sie wohl ein Orchester dirigieren, wenn ein Musikstück aufzuführen wäre, worin lediglich nur lange Noten, jede von der Dauer einer Minute, vorkämen? Wenn Sie das auch könnten, — ich für mein Teil hätte nicht Lust zuzuhören; und zwar deswegen nicht, weil ich für eine Minute zwar den Begriff, nämlich sechzig Sekunden, habe; hingegen mein Zeitmaß, vermittelst dessen ich unmittelbar den Takt auffasse, nicht einmal sechs, vielweniger also gar sechzig Sekunden erreicht; während ich mit Leichtigkeit ganze, halbe und Viertelsekunden abmesse. Im Bezirke dieser bequemen Zeitmaße nun geschieht in uns ein wirklich successives Vorstellen, welches gerade soviel Zeit verbraucht, als es abzumessen dient; und daß für die wirkliche Succession dieses Vorstellens das Gesetz und die ganze Möglichkeit in der Lehre von der Reihenbildung müsse gesucht werden, dies, mein Freund! brauche ich Ihnen nicht erst zu sagen. Später werde ich Sie daran ausführlich genug erinnern.

Fassen wir nun das Bisherige zusammen, um zu sehen, wie weit es uns führt! Irgend eine Reihenbildung — die wir noch nicht näher kennen — hat uns schon längst mit einem gewissen Material versorgt, von welchem der erste Schlag, indem er den Teil y von H reproduziert, ein unbestimmtes Quantum successiv hervorhebt. Der zweite Schlag giebt dem y eine plötzliche Beschleunigung; hiermit wird jenes Quantum, genau so groß wie es bis zu dem Momente des zweiten Schlages angewachsen war, plötzlich mehr hervorgehoben, indem das beschleunigte y es mit sich hebt. Dadurch gerade wird nun dieses Quantum abgeschnitten und losgetrennt von dem folgenden Teile des Materials, welcher eben im Begriff war, hervorzutreten; und auf welchen jetzt eine solche Hemmung wirkt, wie jene, die wir als den Grund der Zuspitzung kennen.

Doch hier muß ich mich deutlicher machen. Unterscheiden Sie:

1. von dem Material, was als Zwischenzeit, als Pause vorgestellt wird, die Nebenvorstellungen, welche in der Senkung eine Hemmung erleiden;

2. von der Reproduktion des y die Reproduktion des ersten c durch das zweite c; und überhaupt diejenige der sämtlichen vorhergehenden c durch das nun folgende c.

Nämlich jenes als Zwischenzeit vorgestellte Material darf gerade insofern, als die Zeit gemessen wird, keine Senkung erfahren; denn das hieße soviel, als: die Vorstellung des Maßstabes wird gehemmt; gerade gegen den Sinn unserer Betrachtung. Es ist aber auch, wenn Sie zurückblicken, nicht schwer, den Unterschied zu fassen. Was waren das für Nebenvorstellungen, welche sollten gesenkt werden? Die Nachbarn, die Sie in unserm obigen Beispiele (20) fanden, wenn Sie von c eine Oktave aufwärts und abwärts durchliefen. Aber jenes Material, was sich für uns in die Vorstellung einer Pause, einer leeren Zeit verwandelt, kann unmöglich etwas so Bestimmtes sein; sonst ließe sich eben dadurch bestimmen, was das sei, das wir in die Zeitdistanz hineinschieben, um sie damit auszufüllen und abzumessen. Aber unser Zeitmaß hat keinen Ton, so wie unser Augenmaß keine Farbe.

Ferner: Beim zweiten und jedem folgenden Schlage geschieht zweierlei Reproduktion zugleich. Erstlich: die ältere Vorstellung H, welche schon in dem Vorrat unserer Vorstellungen lag, bekommt einen neuen Anlaß zur Reproduktion; oder: ihr reproduzierter Teil y wird größer. Aber zweitens: auch das erste und überhaupt jedes vorhergehende c erhebt sich beim Eintreffen des zweiten und jedes folgenden c.

Nun bemerken Sie noch, daß während y das ihm anhängende Zeit-Material schon beim ersten Schlage anfing mit sich empor zu heben, hierdurch Gelegenheit gegeben wurde, daß sich das erste c mit diesem Material verbinden, verschmelzen, komplizieren kann; nämlich gerade mit soviel von demselben, als wieviel zwischen dem ersten und zweiten Schlage hervortreten kann. Beim zweiten Schlage nun wird vermöge der entstandenen Verbindung auch gerade das Verbundene, aber nicht mehr, in Reproduktion durch das erste c gesetzt. Käme also der dritte Schlag zu spät, so würde zwar diejenige Reproduktion, welche von y ausgeht, noch mehr von dem unbestimmten Material mitbringen; aber die andere Reproduktion, welche vom ersten c anhebt, würde nicht weiter folgen; denn

sie reicht nicht weiter; und wo sie abbricht, da veranlaßt sie das bekannte Gefühl von Leere, welches wir empfinden, wenn wir die Glockenschläge zählen, und während es unserer Meinung nach schon acht Uhr sein sollte, die Glocke uns sagt, es sei erst sieben Uhr.

Es wird Ihnen nun von selbst einfallen, daß beim dritten Schlage es einen wichtigen Unterschied macht, in welchem Grade der Stärke derselbe im Verhältnis gegen den ersten und besonders gegen den zweiten erfolgt. Soll nämlich nach der Senkung, welche der zweite verursachte, eine neue Hebung eintreten, so gehört dazu ein ictus;[1] aber was kann dieser wirken? — Fragen wir nur zuerst, was er wirken muß, so bietet sich aus dem Vorigen von selbst die Antwort dar: eine neue Wölbung; denn ohne diese giebt es keine Hebung. Nun läßt sich wohl denken, daß der erste Schlag zu schwach gewesen sei, um die ganze Wölbung, welche überhaupt möglich war, zu veranlassen; der zweite aber noch schwächer, also unfähig die Wölbung zu vergrößern; alsdann kann ein stärkerer dritter Schlag sie unstreitig, falls er nur noch mehr freien Raum schafft, vervollständigen. Wenn dagegen der dritte samt dem zweiten Schlage beide schwach sind im Vergleich mit dem ersten, so vereinigen sich beide in der Zuspitzung, also in der Senkung. Hierbei liegt die Beziehung auf den Daktylus und dessen Unterschied vom spondeischen Metrum am Tage; desgleichen in der Musik der Unterschied, ob der dritte Schlag im Dreivierteltakt der letzten Taktnote angehört, oder ob mit ihm, wie im Zweivierteltakt, nun schon der folgende Takt beginnt. Allein in der Anwendung auf die Künste dürfen wir nicht die Qualität dessen, was dem Gehör dargeboten wird, vergessen. Keine Musik und keine Poesie wird uns bloße Trommelschläge oder gar den Klang des einförmigen Tropfenfalles einer Dachrinne zu vernehmen geben; sondern es kommen Abwechselungen der Worte, der Melodie und Harmonie hinzu, welche uns an die psychologische Untersuchung über die Abnahme der Empfänglichkeit erinnern müssen.[2] Wenn der Musiker uns mit dem Eintritte des neuen Taktes auch eine neue Harmonie oder nur

[1] Schlag.
[2] Psychologie I, § 94–99.

einen Fortschritt der Melodie bringt, so liegt ein Teil der nötigen Kraft, um eine neue Wölbung zu erzeugen, schon in der frischen Empfänglichkeit, die er jetzt, nachdem die vorige meist erschöpft war, in Anspruch nimmt; und solchergestalt fortfahrend bewirkt er mit geringer Beihilfe des ictus den Wechsel zwischen Hebung und Senkung, dessen die Kunst bedarf. Noch mancherlei wird sich Ihnen hierbei von selbst aufdringen, allein für mich ist es Zeit, diesen langen Brief und die darin enthaltene Abschweifung zu schließen.

22.

Daß eine Sache, die man nicht finden kann, sich an einem Orte finden läßt, wo man sie bisher nicht suchte, — dies gehört zwar zu den täglichen Erfahrungen. Aber die Anwendung hiervon auf die Psychologie verfehlen nicht bloß diejenigen, welche, wenn sie von mathematischer Psychologie hören, sich der Affekte der Furcht und des Zornes nicht ganz erwehren können, — sondern auch mir, der ich seit so langen Jahren weiß, daß in der Mathematik die Schlüssel zur Psychologie zu suchen sind, haben sich oft die leichtesten Sachen verborgen gehalten, die ich plötzlich einmal fand, wenn mir die rechte Stunde kam, um am rechten Orte darnach zu suchen.

Noch nicht viel über ein Jahr wird verflossen sein, seitdem Sie mir Glück wünschten, daß ich nun endlich zur Untersuchung der zugleich steigenden Vorstellungen den Faden der Rechnung fand; wodurch die in meiner gedruckten Psychologie enthaltene Betrachtung der zugleich sinkenden das nötige Seitenstück erhält. Sie bemerkten damals, daß auf den zugleich steigenden sowohl die Wirkung des Unterrichts, als die Selbstthätigkeit des Zöglings unmittelbar beruhen müßte; daher brauche ich Ihnen von der Wichtigkeit des Gegenstandes keine ausführliche Nachweisung zu geben; und nur darüber ist ein Wort nötig, weshalb hier der Ort sei, davon zu reden.

Zuvörderst nun war schon die Wölbung, die uns bisher beschäftigte, ein gemeinsames Steigen; und wenn Sie jetzt von der Veranlassung dieses Steigens, nämlich der Reproduktion des H durch das gleichartige c, abstrahieren wollen, so sind Sie schon bei dem Begriffe des Problems, mit welchem ich Sie nun beschäftigen muß; daher ich nur noch zu bemerken

habe, daß die Größe des Hemmungsgrades, welche bei der Wölbung als sehr wesentlich in Betracht kommt, (weil die Nachbarn des H es eben sind, die sich empor wölben,) in meinen sogleich zu erwähnenden Rechnungen beiseite gesetzt wird; nicht etwa als unbedeutend an sich, sondern um vorläufig den Mechanismus des Kalkuls von einer lästigen Verwickelung zu befreien. Von der mathematischen Psychologie muß man nicht alles auf einmal verlangen, sondern man soll froh sein, wenn nur überhaupt da, wo bisher weder Weg noch Steg zu sehen war, die Möglichkeit eines regelmäßigen Fortschreitens sich aufthut.

Ferner müssen wir, um unsere Kenntnis der verschiedenen Anlagen zu vervollständigen, das schon oft erwähnte physiologische Hindernis noch von einer neuen Seite betrachten; nämlich inwiefern es den Rhythmus der zugleich steigenden Vorstellungen verändert. Doch es bedarf keiner weiteren Gründe zur Rechtfertigung, daß ich Ihnen eben jetzt etwas mitteile, wovon Sie längst nähere Nachricht wünschten.

Belieben Sie nun zuvörderst den § 93[1] meiner Psychologie aufzuschlagen. Dort finden Sie für die Voraussetzung, daß zwei Vorstellungen a und b zugleich steigen, den ersten Grundgedanken; nämlich den, daß beide Vorstellungen zusammen steigend einen höheren Grad der Klarheit oder einen höheren Standpunkt erreichen können, als denjenigen, auf welchen sie, aus dem ungehemmten, ursprünglichen Zustande zugleich sinkend, einander herabzudrücken genötigt sind. Die Ursache hiervon wird Ihnen ohnehin erinnerlich sein; nämlich daß die Hemmungssumme beim gemeinsamen Steigen erst allmählich entsteht, welche beim Sinken gleich anfangs vollständig vorhanden ist. Ein paar streitende Kräfte, die neben einander emporstreben, setzen zwar jede der andern eine Grenze,[2] welcher sie sich nur annähern kann, ohne dieselbe zu übersteigen; und daher gelangt keine zu der vollen Wirksamkeit, die jeder einzelnen, ihrer natürlichen Stärke nach, eigen gewesen wäre. Allein gesetzt, beide Kräfte seien in voller Wirksamkeit begriffen, indem jede der andern begegnet, so thun sie einander noch beträchtlich mehr Abbruch; eben weil der Streit gleich anfangs mit voller Gewalt

[1] S. W. Bd. V. S. 93.

[2] Diese Grenze nennt H. später „Erhebungsgrenze". D. H.

beginnt. Hüten Sie sich aber, sich hier von dem gemeinen falschen Begriffe der Kraft beschleichen zu lassen! Sie wissen, daß Vorstellungen nur insofern als Kräfte wirken, wiefern sie einander entgegengesetzt sind.[1]

Dabei wird Ihnen wohl einfallen, daß beim Sinken zweier Vorstellungen der Prozeß sehr einfach, hingegen wo deren drei zugleich sinken, die Sache weit verwickelter ist, indem hier gar leicht die schwächste von dreien auf die Schwelle des Bewußtseins kann geworfen werden; und zwar auf die statische Quelle, welches soviel heißt als: sie verschwindet nicht bloß völlig aus dem Bewußtsein, sondern auch sie schläft so fest, daß sie auf das, was nun noch ferner im Bewußtsein vorgeht, gar keinen Einfluß hat. Wie aber (werden Sie fragen), wenn drei Vorstellungen von verschiedener Stärke zugleich steigen? Alsdann wirken sie ja einander weit minder entgegen, als beim Sinken! Also werden wohl auch ihrer drei, deren eine von den beiden andern beim gemeinschaftlichen Sinken auf die Schwelle getrieben war, dann zusammen bestehen können, wann alle drei zugleich von der Schwelle sich erheben, welches natürlich voraussetzt, daß zuvor aus irgend einem Grunde alle drei waren völlig gehemmt worden.

Bei einiger Überlegung läßt sich ungefähr erraten, was die Rechnung lehren wird. Nämlich es können zwar drei Vorstellungen zusammen steigen, auch wenn die schwächste neben den beiden andern sehr geringe Kraft besitzt. Allein bald kommt ein Zeitpunkt, wo sie zurückgetrieben wird, während die andern fortfahren zu steigen. Und nun giebt es verschiedene Fälle. Entweder die dritte, wieder im Sinken begriffene, würde selbst in unendlicher Zeit nicht ganz zurückgetrieben werden. Oder, dies könnte geschehen, würde aber unendliche Zeit brauchen, und geschieht deshalb nicht. Oder endlich, es geschieht wirklich, und zwar in kurzer Zeit.

23.

Nicht länger als nötig, mein teurer Freund, sollen Sie durch Rechnungen aufgehalten werden. Sie selbst haben ohne

[1] Die rein mathematischen Partieen in diesem und den folgenden Briefen, sowie in den Beilagen sind weggelassen. D. H.

Zweifel schon hinzugedacht, daß von vier, fünf oder mehreren Vorstellungen etwas Ähnliches gelten müsse, wie von dreien. Alle können zugleich steigen; allein die Zeit des Steigens wird sich für die meisten schwächeren so sehr verkürzen, daß nichts Merkliches davon übrig bleibt. Andererseits wird der Druck, welchen die Vorstellungen gegen einander ausüben, gar sehr vermindert werden, sobald die Hemmungsgrade kleiner sind; denn das Vorstehende bezog sich auf den größten möglichen Hemmungsgrad. Was aber die Verbindung, Komplikation oder Verschmelzung der Vorstellungen darin abändern möge, das zu betrachten müssen wir uns noch vorbehalten; während wir längst wissen, daß alle die Bilder von Gegenständen, die man im gemeinen Leben Vorstellungen nennt, außerordentlich mannigfaltig zusammengesetzt sind. Lassen wir das für jetzt; und seien Sie nun so gefällig, mir zu dem, was zunächst liegt, mit Ihrer Aufmerksamkeit zu folgen.

Was wird wohl geschehen, wenn jenes aus physiologischen Gründen zu erklärende Hindernis, von dem wir so oft schon geredet haben, sich in den eben beschriebenen Prozeß einmischt? Um dies zu finden, bitte ich Sie zuvörderst sich das Steigen solcher Vorstellungen, wie vorhin a und b, ja auch c in den Fällen, wo es nicht merklich sinkt, recht deutlich zu denken. Die Formel [I] zeigt Ihnen, daß, wenn c fast gleich groß ist wie b, alsdann die Zeit des Steigens auch für die schwächste der drei Vorstellungen sich sehr verlängert; so daß der ganze Prozeß für alle drei ziemlich gleichartig ausfällt. Aber so einfach wird die Sache nicht bleiben, wenn eine fremde Hemmung dazu kommt.

Sie erinnern sich, daß wir diese fremde, feindliche Kraft als nachgiebig auch von ihrer Seite gegen den Druck des Vorstellens, aber eben hierdurch einer Anspannung zu stärkerem Gegenwirken fähig, uns denken müssen. Anfangs werden ihr ohne Zweifel die schwächsten der steigenden Vorstellungen am meisten nachgeben. Also zuerst verliert c; dann b, endlich a in merklichem Grade. Hierdurch versetzt sich die fremde Kraft in Spannung gegen a, von welchem sie am meisten leidet. Aber dadurch gewinnt bald c freien Raum; indem nun diejenigen Energieen, von welchen es gedrückt war, sich gegen einander gekehrt haben, und sich nicht eher wieder aufrichten können, als

bis zwischen ihnen die Hemmungssumme gesunken ist. Wofern b der Stärke nach bedeutend hinter a zurücksteht, so hat auch dieses wenig Anteil an dem Zurückdrängen des Hindernisses; und je minder es im Streite wider dasselbe befangen ist, um desto eher kann und wird es bald nach c den entstandenen freien Raum benutzen. So treten c und b wieder hervor; aber das Gleichgewicht ist damit nicht hergestellt, sondern die stärkeren Kräfte müssen aufs neue ihren Vorrang geltend machen, — meistens aber wird nun schon der Zustand des Nervensystems selbst in eine Schwankung geraten sein, welche nach Art der Affekte fortwirkt. Ohne uns jedoch hierauf einzulassen, wollen wir nur bemerken, wie das Auffteigen der Vorstellungen, welches sich einer durch die obigen Gleichungen bestimmten Grenze nähern sollte, statt dessen in einen Wechsel hineingerät, wobei bald die eine, bald die andere Vorstellung sinkt und steigt.

Also: gleichförmig anhaltende Klarheit der stärksten Vorstellungen können wir da nicht erwarten, wo das Steigen derselben mit dem fremden Hindernisse zu kämpfen hat. Und umgekehrt, wo wir statt einer stetigen Besonnenheit einen unruhigen Wechsel, und besonders ein Anschwellen der schwächeren und deshalb unhaltbaren und flüchtigen Gedanken häufig wahrnehmen: da werden wir gerade in dieser Succession dessen, was sich bleibend feststellen sollte, das Zeichen eines Hindernisses erkennen, was in der organischen Anlage des Nervensystems seinen Grund hat; — einen Grund, mit welchem vielmehr die physische, als die intellektuale Erziehung zu kämpfen hat, falls überhaupt derselbe sich überwinden läßt.

Wenn nun die physische Erziehung das geleistet hat, was sie konnte, — wenn der Knabe munter spielt, gut verdaut, gehörig wächst, und dennoch die stetige Besonnenheit fehlt: werden wir nun gar nichts weiter zu thun haben? Werden wir uns begnügen, die Sprache der Mütter zu führen, welche über Leichtsinn klagen? Eine alte, sehr allgemeine Klage, die wohl selbst da vernommen wird, wo man eher über Tiefsinn klagen sollte!

Gleich zunächst wird Ihnen auffallen, daß ich hier gar nicht etwa besonders schlechte Köpfe beschrieben habe. Von zugleich steigenden Vorstellungen war die Rede. Wiefern da-

durch jemand charakterisiert werden kann, insofern ist er wenigstens ein selbstthätiger Kopf; und das bleibt er noch, wenn auch statt ruhigen Gleichgewichtes entgegengesetzter Vorstellungen vielmehr ein Wechsel der entgegengesetzten vorherrscht. Mit solchen Köpfen läßt sich immer noch arbeiten; wenn man gleich das Übel, woher ihre Beschränkung rührt, nicht heben kann. Es kommt nur darauf an, zu erforschen, was und wieviel sich unter vorhandenen beschränkenden Umständen noch thun läßt; — die erste Bedingung aber hiervon ist, daß man das Übel richtig erkenne und von andern, die etwa äußerlich ähnlich sein mögen, gehörig unterscheide.

Schon früher haben wir von sogenannten guten Köpfen gesprochen, die gleichwohl stark beschränkt sind (19). Vergleichen wir einmal jene dort mit diesen hier! Jene standen den steifen Köpfen nahe, ungeachtet eines Scheines von Gewandtheit. Wir sahen die Steifheit begründet im Mangel der Wölbung, also in der Nacktheit, womit bei der Reproduktion älterer Vorstellungen durch Erfahrung und Umgang gerade immer nur das hervortritt, woran eben direkt erinnert wird; ohne die natürliche Umgebung des Naheliegenden, was dem bessern Kopfe zugleich, wenn auch dunkel, vorzuschweben pflegt. Solche Steifheit nun (bemerkten wir) sei oftmals dergestalt vorhanden, daß sie Pausen mache, und daß in glücklichen Augenblicken vieles richtig gefaßt werden könne, woran jedoch der Zusammenhang fehle, so daß nur ein kraftloses Resultat hervorgehe; daher ein Schein von Gewandtheit, hinter welchem sich die geistige Armut verberge, die nach vielem Lehren und Lernen endlich als trauriges Resultat hervortreten müsse.

Wo liegt nun der Unterschied zwischen dort und hier? — Zuvörderst, die Vorstellungen, von welchen wir reden, sind dort ganz andere als hier. Dort nämlich war eine Reproduktion vorausgesetzt, während unsere Formeln in der Beilage sich gar nicht auf irgend eine Reproduktion durch neues Wahrnehmen, sondern vielmehr auf solche Vorstellungen beziehen, wie sie jeden Morgen beim Erwachen von selbst emporsteigen, ohne dazu irgend eines vorgängigen Hörens und Sehens zu bedürfen. Dort dachten wir an Schwierigkeiten, welche der Lehrer beim Unterrichte findet, wenn er das Alte weckt, um Neues daran zu knüpfen. Hier im Gegenteil versetzen wir uns ins Anschauen

der geistigen Selbstthätigkeit, — wir denken, wenn Sie wollen, uns den Menschen als sinnend oder träumend, vielleicht aber auch als handelnd, nach eigenen Gedanken; hierbei aber vermissen wir die Besonnenheit, welche sich gleich bleiben sollte, und finden dagegen einen Wechsel von Einfällen, die, wofern sie handelnd hervortreten, planlose Versuche sein werden. Und was das Hindernis anlangt, aus welchem beiderlei Übel entspringt, so ist es dort als abwechselnd eingreifend, hier aber als fortwährend betrachtet worden.

Noch mehr! Im vorigen Falle war es die Wölbung, welche verdorben wurde, also waren es die zunächstliegenden Vorstellungen, deren Gesamterhebung mißlang. Hier aber sprechen wir von entgegengesetzten, ja möglichst stark entgegengesetzten Vorstellungen, deren gleichzeitiges Steigen nicht etwa, wie dort, geradezu verhindert, sondern in eine successive Bewegung, in ein Schwanken versetzt wird.

Sollten aber wohl beiderlei Fehler zugleich vorkommen können? Jeder Mensch, der nicht völlig zu den Stumpfsinnigen gehört, hat einen gewissen, wenn auch nur engen, Kreis von Vorstellungen, in denen er selbstthätig ist. Findet sich nun in seinem Nervensystem ein Hindernis, welches bei Reproduktionen die Wölbung verkümmert, so wird auch viel eher dieses nämliche Hindernis beim eigenen Denken und Handeln das ruhige Überschauen des Entgegengesetzten, welches zusammengefaßt werden sollte, sehr erschweren, wo nicht unmöglich machen. Aber die steifen Köpfe, unschlüssig wie sie manchmal sind, werden doch eine Art von Vorteil vor jenen Gewandten haben. Wer gleichförmig beschränkt ist, der gelangt in seinem engen Kreise allmählich zur Stetigkeit; er versucht nicht leicht mehr, was über seine Kräfte geht; er giebt es auf, zusammenzufassen, was er nicht zusammenhalten kann. Wo aber das Hindernis oft nachläßt, oft ganz aussetzt, da fühlt sich das Individuum manchmal dem wirklich guten Kopfe ähnlich; es beschließt und unternimmt, was nur ein solcher würde ausführen können, woraus denn Verwickelungen der unangenehmsten Art entstehen.

24.

Auf den Leichtsinn kamen wir vorhin; auf denjenigen Fehler, welcher vor andern häufig der Jugend pflegt vorgeworfen

zu werden. Wie erkennt man den Leichtsinn? In die Bewegung der Vorstellungen pflegen die gewöhnlichen Erzieher nicht eben tief hineinzuschauen; aber aus Reden oder überhaupt aus Handlungen (wozu ja die Reden auch gehören) schließen sie auf Leichtsinn.

Uns brachte umgekehrt die Betrachtung schwankender Vorstellungen auf den Gedanken an das nicht bloß innere geistige, sondern auch äußere körperliche Handeln. Und dadurch wird sich die vorige Betrachtung in der That sehr erweitern. Die Jugend kennt noch wenig Zurückhaltung; das jüngere Kind besonders spricht, was ihm einfällt, und greift nach allem, was es erreichen kann. Wo nun Gelegenheit ist, den innern Wechsel der Vorstellungen äußerlich handelnd zu verkörpern, da zieht sich im allgemeinen der geistige Prozeß in die Länge; so daß man ihn wie durch ein Vergrößerungsglas erblicken kann. Denn die Außendinge setzen mehr oder weniger Widerstand in den Weg; und während das Anschauen die vorhandene Vorstellung verstärkt, verzögert sich im Handeln der Fortschritt, welchen der psychische Mechanismus zu machen im Begriff stand.

Daher läßt sich die Jugend im Handeln hierhin und dorthin ziehen; und dies um desto mehr, je weniger von ruhiger Besonnenheit vorhanden ist; und je gewisser vollends in der Gesellschaft vieler Kinder die Unruhe des einen sich den andern mitteilt.

Sind denn aber alle Kinder unbesonnen? Gerade im Gegenteil, man findet deren, wiewohl selten, die frühzeitig schon in dem engen Kreise ihres Wissens und Könnens sehr auffallend planmäßig handeln. Diese waren also im stande, das Mannigfaltige zusammenzuhalten, ohne daß die Gegensätze der einzelnen Vorstellungen einen unruhigen Wechsel der Gedanken zur Folge gehabt hätten.

Das ist die Probe davon, daß nicht in dem reinen psychischen Mechanismus die Phänomene des Leichtsinns begründet sind. Sonst würden ohne Zweifel die Vorstellungen, welche einer gewissen Sphäre des Handelns entsprechen, in allen Köpfen das gleiche Spiel treiben; und so möchte man fragen, wer denn am Ende planmäßig handeln solle? -- Doch von den Vorzügen des reiferen Alters ist hier noch nicht die Rede. Aber wie nur wenige Menschen schön, und vielleicht nur wenige

vollkommen gesund geboren werden, so wird auch nur wenigen gegönnt, einen ganz freien psychischen Mechanismus in sich walten zu lassen. Wenn vollends diese Freiheit des Mechanismus von natürlicher Hemmung verwechselt wird mit erworbener Freiheit des sittlichen Wollens: — was wird dann aus der Pädagogik?

Vielleicht werden Sie mir antworten: in diesem Punkte sei der Irrtum unschädlich. Denn am Ende müsse doch die Freiheit der sittlichen Entschließung aufgehoben werden gegen das Handeln aus Leichtsinn; wenn also der Erzieher den Leichtsinn gleich einer Unsittlichkeit tadele, so sei daran nicht viel verloren; es komme nur darauf an, die moralische Achtsamkeit und Selbstbeherrschung zu stärken. — Ohne hier im allgemeinen zu widersprechen, (denn es ist etwas Wahres daran,) frage ich zweierlei. Erstlich: Wird der Erzieher mit solchem Tadel durchdringen, und muß er nicht oftmals fürchten, durch vergeblich angewandte Heilmittel das Übel schlimmer zu machen? Zweitens: Sind Sie überzeugt, alle Selbstbeherrschung, mithin auch die, welche nach häufigem Tadel des Leichtsinns vielleicht gewonnen wird, sei eben deshalb auch moralisch? — Letzteres werden Sie gewiß nicht behaupten.

Doch genug für jetzt, wenn Sie meinen neulich mitgeteilten mathematischen Formeln einräumen, der Leichtsinn bestehe in einer Abweichung von dem durch jene dargestellten regelmäßigen Prozeß. Indessen will ich Ihnen nicht anmuten, zuviel einzuräumen. Wenn wir uns zu dem allgemeinen Namen Leichtsinn ein Bild entwerfen, so tragen wir unstreitig noch eine Menge anderer Züge hinein; genug also, wenn jene Abweichung als Grundlage des Bildes mag anzusehen sein.

Gern möchte ich ein passendes Gegenstück des Leichtsinns auffinden. Versuchen Sie, ob Ihnen folgendes zugesagt: die echte ästhetische Auffassung eines größeren Kunstwerkes. Sie wissen, wie die meisten ein Stück in Stücke zerfallen lassen; Sie bemerken leicht, daß kein Dämon dabei im Spiele ist, der etwa ein neckendes Wunder thäte; sondern daß im Kunstwerke mancherlei Entgegengesetztes liegt, welches die echte ästhetische Auffassung zusammenhält; jedoch nur unter der Bedingung, daß sie ungestört bleibe. Von Kindern, mit denen wir die Odyssee lesen, werden wir nicht verlangen, daß sie dem Versinken ins

einzelne sich entziehen sollen; vielmehr verlangen wir Teilnahme für die einzelnen dargestellten Personen und Begebenheiten. Ebenso wundern wir uns ja nicht, wenn in der schönsten Landschaft der Knabe nur eine Menge von Türmen, Hügeln, Bäumen, Gewässern wahrnimmt. Freilich wird ein solcher Knabe schwerlich Künstler werden. Auch wird ihn unsere Pädagogik dazu nicht machen können, noch machen wollen; denn eines organischen Hindernisses kann sie nicht mächtig werden.

Fragen Sie mich, weshalb ich statt der ästhetischen nicht vielmehr die echte spekulative Auffassung genannt habe, so erwidere ich: weil die spekulative eine notwendige Bewegung des Vorstellens in sich schließt, wobei das Vorgestellte sich ändert; und das liegt weit ab vom Vorigen.

Eher könnte ich die echte empirische Auffassung, etwa des tüchtigen Geographen und Historikers anführen. Aber darin liegt Raum und Zeit, mithin Reihenbildung, und Bewegung des Vorstellens durch Reihen. Das war noch nicht unser Gegenstand, — jedoch er soll es nun werden.

25.

Daß ich Ihren Glückwunsch zu der endlich begonnenen Untersuchung über die zugleich Steigenden so ernsthaft nahm, und ihn sogar noch jetzt im Gedächtnis habe: — ob Sie wohl ein wenig lachen werden, wenn Sie das lesen? Wer weiß! Ihre Freundschaft möchte mich dagegen schwerlich schützen. Eher wohl schützt mich Ihre Sachkenntnis, Ihre Einsicht in den Ernst des Gegenstandes.

In der reinen Mathematik ist ein Lehrsatz fertig, wenn er bewiesen ist; in der angewandten, wohin die Psychologie gehört, muß man erst Proben haben, wie weit die Anwendung reicht, und wohin sie führt; nirgends aber vielleicht mag es so nötig sein, die ganze Sphäre der möglichen Fälle, welche eine Formel unter sich befaßt, zu durchsuchen, als gerade in der Psychologie. Und wie sehr uns dazu die Pädagogik auffordert, das, mein Freund, wissen Sie so gut als ich. Diese kurze Erinnerung, und die daran geknüpfte Bitte um Ihre Aufmerksamkeit, zugleich aber um Ihre Nachsicht mit der bis jetzt noch unvermeidlichen Unvollkommenheit dessen, was nun folgen soll, mag immerhin die Stelle einer Anrufung der neun Musen vertreten.

Käme es zuvörderst darauf an, die Wichtigkeit des Gegenstandes mit einem Worte zu bezeichnen, so würde ich um das Wort nicht verlegen sein; es heißt: Gestaltung. Dies Wort paßt auf ästhetische, mathematische, logische, wie auf empirische und rein sinnliche Gestalten. Und wenn wir auch nicht von unsern Zöglingen im allgemeinen fordern dürfen, daß sie etwas Neues gestalten sollen, so müssen sie doch selbstthätig dasjenige nachbilden, was wir schon gestaltet ihnen darbieten. Wir aber sollten billig den Prozeß des wichtigen geistigen Handelns, das wir Gestaltung nennen, vollständig psychologisch begreifen, bevor wir denselben in den Köpfen, die wir zu bilden haben, auch nur einzuleiten unternehmen.

Das einfachste Element jeder Gestaltung ist eine Reihe;[1] denn während in einer Gestalt auf sehr mannigfaltige Weise eins zwischen anderem liegt, zeigt sich das Zwischen ganz einfach da, wo in einer Reihe etwas den Platz, den es einnimmt, sich bestimmen läßt durch ein vorhergehendes Glied und durch ein folgendes. Die Begriffe rechts, links, oben, unten sind hiervon nur nähere Bestimmungen. Hierüber müßte ich Sie auf meine Psychologie verweisen, wenn Sie das nicht längst wüßten; auch können wir uns hier auf die entgegenstehenden alten Vorurteile nicht einlassen; wir haben nicht hinter uns, sondern vorwärts zu schauen. Ob uns andere nachkommen können oder nicht, das ist ihre Sache und geht uns nichts an.

Zu einer vorläufigen logischen Sonderung der Fragepunkte dient folgendes.

1. Die Reihen unterscheiden sich schon ihrer Länge nach. Wenn die Vorstellung a verschmolzen ist mit b, und minder mit c, noch minder mit d u. s. w., so sei p das letzte Glied, womit a, bevor es aus dem Bewußtsein verdrängt wurde, möglicherweise noch verschmelzen konnte. Diese Länge von a bis p wollen wir die Normallänge nennen. Alsdann zeigt sich, daß eine Reihe, welche von a bis r oder s reicht, nicht mehr durch a zusammengehalten wird, sondern durch die Verschmelzung des b, oder c, oder d u. s. w. mit den folgenden

[1] Über die Reihen vergl. Lehrbuch zur Psychologie. Zusatz zu § 178. S. W. Bd. V. S. 124. D. H.

Gliedern. Soll nun eine Reihe, welche über die Normallänge hinausgeht, im Bewußtsein reproduziert werden, so kann die Kraft dieser Reproduktion nicht in a allein gesucht werden, und da wir nicht die Thorheit begehen werden, diese reproduzierende Kraft im Gedächtnis oder einem andern Seelenvermögen zu suchen, so müssen wir sie in b, oder c, oder d u. s. w. voraussetzen. Das ist nun zwar möglich, aber es verwickelt die Untersuchung. Wir betrachten zunächst die Reproduktion der Reihe nur insofern, als sie von dem ersten Gliede ausgeht; folglich beschränken wir uns auf die Normallänge; und damit der Unterschied des ersten reproduzierenden Gliedes von den folgenden reproduzierten uns nicht entschlüpfe, wollen wir das erste mit *P*, alle folgenden aber mit *Π*, *Π'*, *Π''*, *Π'''* u. s. w. andeuten, welche Bezeichnung Ihnen aus der Psychologie geläufig sein wird.

2. Der Grad der Verbindung unter den Reihengliedern ist stärker oder schwächer. Wenn a im Bewußtsein schnell sank, während nach einander b, c, d u. s. w. gegeben wurden, so mußten die Reste von a, welche mit den nachfolgenden Gliedern verschmolzen, sämtlich kleiner ausfallen, als wenn a langsam sinkt. Die Reihe mußte demnach schlechter geraten; und kein Seelenvermögen kann den Fehler ersetzen. Wohl aber wird dem Erzieher das alte Sprichwort: repetitio est mater studiorum einfallen; denn bei der Wiederholung wächst der Grad der Verbindung unter den Reihengliedern. Mit Rücksicht auf eine Zeichnung, die Sie im § 100 meiner Psychologie finden, will ich die schlechter verbundenen Reihen *steil*, die besser verbundenen *flach* nennen; und die Flachheit wird hier ein Lob bezeichnen.

3. Die Reihen können gleichartig sein oder ungleichartig; und zwar sowohl in Ansehung ihres Verbindungsgrades als auch der Stärke ihrer einzelnen Glieder. Bei den ungleichartigen können entweder am Anfange, oder am Ende, oder irgendwo in der Mitte die stärkeren Glieder ihren Platz haben. Wollen Sie hierbei schon auf den Rhythmus sehen, in welchem eine Reihe (etwa poetisch oder auch musikalisch) gegeben wurde, so haben die stärkeren Glieder ihren Vorzug entweder durch Energie oder durch Dauer erlangt.

4. Oftmals gelten viele Reihen für eine. Was zehnmal wiederholt wurde, das muß, wenn es eine Reihe in sich schließt, diese Reihe zehnfach ins Bewußtsein bringen, wobei die vorigen Verschiedenheiten stattfinden können. Wenn z. B. Ihr Zögling ein langes und schweres Wort sich einprägen soll, so werden Sie, da er es das erstemal nicht recht behält, es langsamer sprechend wiederholen. Nun ist aber das Wort eine Reihe von Vokalen und Konsonanten. Infolge Ihres Sprechens bildet sich diese Reihe im Kopfe des Lehrlings anders und anders. Die daraus entspringende Reproduktion, wenn er das Wort nun endlich gelernt hat, erscheint Ihnen als einfach, während sie wirklich der Komplexus aller derjenigen Reproduktionen ist, welche eben so vielen Auffassungen der nämlichen Reihe entsprechen.

5. Die Reproduktion kann unter verschiedenen Umständen geschehen. Es begegnet uns oft, daß ein Knabe heute scheint vergessen zu haben, was er morgen, ohne es von neuem gelernt zu haben, dennoch wieder weiß. Und die Naturen unterscheiden sich gar sehr in Ansehung der Reproduktion, so daß mancher, der eine größere Intensität seiner Vorstellungen innerlich besitzt, dennoch äußerlich schwächer scheint als ein anderer, dem die Reproduktion leichter gelingt. Dahin gehören die Klagen, daß, wer leicht lerne, nicht lange behalte.

6. Um uns jetzt den zusammengesetzten Reihen zu nähern, wollen wir zunächst uns erinnern an Reihen, die in sich zurücklaufen, indem entweder ihr Anfangsglied sich wiederholt, oder eins der folgenden. Das kommt vor bei allem, was als rund in irgend einem Sinne, oder als periodisch soll aufgefaßt werden.

7. Bei ungleichartigen Reihen bilden oftmals einige hervorragende Glieder wiederum unter sich, und herausgehoben, eine Reihe. So bei Klassifikationen, wo die Gattungsbegriffe unter sich koordiniert sind. Die große Erleichterung, welche dem Behalten durch Klassifizieren zu teil wird, beruhet hierauf.

8. Bei zusammengesetzten Reihen hat oftmals ein Glied, oder es haben mehrere Glieder eine Seitenreihe, d. i. eine solche, deren Verlauf den Fortschritt in der Hauptreihe nicht fördert. So in Gleichungen, wo die Koeffizienten selbst Reihen bilden. Denken sie etwa an den Hauptsatz von den algebraischen Gleichungen, und an die Zusammensetzung der Koeffizienten

aus den Wurzeln. Wollen Sie die Reihe verfolgen, welche zur Bildung eines Koeffizienten gehört, so steht Ihr Denken so lange still bei derjenigen Potenz der unbekannten Größe, wozu der Koeffizient gehört. Dabei geschieht dem psychischen Mechanismus eine Gewalt, die unangenehm empfunden wird, und viel zu dem beiträgt, was in den Wissenschaften schwer und trocken zu heißen pflegt.

9. Es kann aber auch einerlei Glied mehrere Seitenreihen haben, die strahlenförmig von ihm ausgehen. So in der Geschichte eines großen Staates der Moment seines Zerfallens in viele kleinere; oder die Wirksamkeit eines großen Mannes nach verschiedenen Richtungen.

10. Die Seitenreihen können unter einander kommunizieren. So die Radien eines Kreises durch die Sehnen.

11. Bei Komplexionen von Vorstellungen (dergleichen alle unsere Begriffe von Sinnengegenständen sind), kann jedes Element der Komplexion (jedes sinnliche Merkmal) Anfangspunkt einer Reihe (z. B. von Veränderungen) sein.

12. Es können Reihen, die einfach anfingen, weiterhin gleichsam einmünden in eine Komplexion. Ein brennender Schwefelfaden, der am Ende einer Mine entzündet, kann hier als Symbol dienen.

Endlich giebt es Reihen, deren eine die Umkehrung der andern ist; wie bei allem, was als räumlich aufgefaßt wird. Doch die bisherige Sonderung mag einstweilen genügen, um die große Mannigfaltigkeit dessen anzudeuten, worauf die Reihenbildung Einfluß hat; so daß der Lehrer, der sie nicht kennt und nicht einmal darnach fragt, nirgends recht weiß, was er thut, indem er dem Zöglinge solche Reihenbildung und deren Reproduktion zumutet.

26.

Sie erwarten hoffentlich nicht, daß ich die im vorigen Briefe gesonderten Punkte nun einzeln abhandeln werde. Das sei ferne! Ihrem Nachdenken habe ich ein Feld bezeichnen wollen, worin es für Sie gewiß viele schon längst wohlbekannte Stellen giebt, die Sie jedoch vielleicht noch nicht in solchem Überblick zusammengefaßt hatten. Allein das bloße Sondern und Zusammenfassen hilft nicht hinweg über die

gewöhnliche Empirie; also auch nicht über die gewöhnlichen Bekenntnisse, man wisse eben nicht, wie es zugehe, daß ein Schüler das eine leicht, das andere schwer faßt, daß der eine hier, der andere dort stockt; und es sei ebenso wenig klar, was eigentlich für den Lehrer und Erzieher dabei zu thun sei. Ohne Ihnen nun große Aufklärungen zu verheißen, kann ich Ihnen wohl eine Übung unseres Nachdenkens über dergleichen Fragen anbieten, — wenn Sie nämlich noch einige mathematische Geduld haben. Denn ohne solche wird zuverlässig niemand den Eingang in dies Gebiet der Untersuchung finden.

Im § 86 meiner Psychologie erblicken Sie die Buchstaben P und Π in dem oben erwähnten Sinne gebraucht; nämlich so, daß P allemal die reproduzierende Vorstellung, Π aber die reproduzierte bedeutet. Gesetzt, Sie fragten einen Knaben, wie heißen die römischen Könige? und er antwortet nun vom Romulus bis zum Tarquinius hin, so ist der Gedanke der römischen Könige im Kopfe des Knaben unser P; hingegen Romulus, Numa, Tullus u. s. w. sind unsere Π, Π', Π'' u. s. w.

Am angeführten Orte der Psychologie erblicken Sie auch den Buchstaben ω, welches einen Teil von Π bedeutet; desgleichen ω', einen Teil von Π'; ω'', einen Teil von Π'', u. s. f. Nämlich von Π soll in der Zeit t der Teil ω, von Π' in der Zeit t' der Teil ω', von Π'' in der Zeit t'' der Teil ω'' ins Bewußtsein getreten sein.

Warum sind denn nicht alle diese Teile gleich? Was bestimmt die Vorstellung P, daß sie nicht Romulus, Numa, Tullus u. s. w. alle auf einmal gleich weit ins Bewußtsein vorrücken läßt? Wirklich antwortet Ihnen der Knabe, der schlecht lernte, alles durcheinander; er spricht etwa: Romulus, Ancus, Tullus, Tarquinius, Numa u. s. w. Wenn er nun so spricht, woran liegt das? und was soll in seinem Kopfe sich ändern?

Sie wissen es! Der Fehler muß in der Verschmelzung der Vorstellung P mit den verschiedenen Π liegen. Hatte Ihnen der Knabe damals, da Sie von römischen Königen kurz erzählten (bei ausführlichem, darstellendem Unterrichte in der Geschichte, wie er sich für jüngere Knaben eigentlich gebührt, wird jener Fehler nicht leicht sich erzeugen), abwechselnd bald gut, bald schlecht zugehört: so war die Vorstellung eines römischen

Königs in seinem Bewußtsein bald auf-, bald abgestiegen unter mancherlei Zerstreuungen und Hemmungen. So konnte es geschehen, daß nicht bloß die kurz genannten Namen unter einander sehr wenig verschmolzen, sondern daß auch ein größerer Teil von P mit Π''' als mit Π'', und mit diesem mehr als mit Π' verschmolz; und dann kam die Reproduktion in verkehrter Ordnung ganz natürlich zum Vorschein.

Denn es sind ja die Reste r, r', r'' u. s. w., auf welche alles ankommt! Diese Teile der Vorstellung P mußten in solcher Ordnung einander folgen, wie es bei völliger Aufmerksamkeit geschehen wird, wenn jemand hört: römische Könige sind Romulus, Numa, Tullus, . . . Tarquinius Superbus. Alsdann nämlich sinkt die Vorstellung des römischen Königs allmählich, während die Namen genannt werden. Freilich darf sie nicht so tief sinken, daß am Ende, wo Tarquinius Superbus genannt wird, der Begriff eines römischen Königs ganz verschwunden wäre, wie es so oft denen geht, die am Ende einer zu langen Reihe nicht mehr wissen, wovon die Rede ist. Darum sprach ich vorhin von einer Normallänge; die in Fällen, wie das vorliegende Beispiel darstellt, schon viel zu lang sein würde. Aber notwendig muß eine Abstufung eintreten, vermöge deren, wenn von römischen Königen gesprochen wird, dem Knaben früher Romulus einfällt als Numa, und wiederum die Vorstellung des Numa eher zum Worte gelangt als die des Tullus u. s. f. Und welches ist diese Abstufung? — Von der Vorstellung P sind die Reste

r mit Π
r' mit Π'
r'' mit Π'' u. s. w.

damals verschmolzen, als die Reihe sich bildete.[1]

28.

Sehr gern, mein teurer Freund, möchte ich Ihnen nun die pädagogische Bedeutung der gefundenen Resultate in ein helles Licht setzen; aber ich gehe mit einiger Schüchternheit an den Versuch. Nicht etwa, als ob es mich schwer dünkte, Sie

[1] Der Schluß dieses Briefes, die Beilage und der Brief 27 sind nicht abgedruckt, weil sie nur psychologische Rechnungen enthalten.

aus den Buchſtaben unſerer Formeln heraus, und wieder in den Kreis des gewohnten pädagogiſchen Denkens zu führen; ſondern darin liegt die Schwierigkeit, daß mir jene Formeln als ein Schatz erſcheinen, der an Folgerungen unerſchöpflich iſt; und daß ich mir nicht zutraue, einen Gegenſtand, der mir ſelbſt noch ziemlich neu iſt, ſchon für die Darſtellung hinreichend in der Gewalt zu haben. Verlangen Sie deshalb ja keine pünktliche Ordnung! Es muß mir erlaubt ſein, zuerſt das anzufaſſen, was am handgreiflichſten iſt; mit dem Vorbehalt, ſpäter zurückzukommen auf Bemerkungen, die eigentlich näher lagen.

Wir gedachten früherhin oft und lange der verſchiedenen Anlagen und Eigenheiten, welche dem praktiſchen Erzieher bald als unüberwindliche Hinderniſſe entgegenſtehen, bald aber auch ihm Vorteile darbieten, die er benutzen ſoll. Zu dieſen Eigentümlichkeiten der Zöglinge gehört unſtreitig ihre verſchiedene Dispoſition zum äußeren Handeln. Die einen ſitzen geduldig, die andern können nicht ruhen; manche können keinen Gegenſtand erblicken, den ſie nicht ſtoßen, drehen, irgendwie in Bewegung ſetzen müßten. Einige ſind maulfaul, andere geſprächig, einige unbehilflich, andere behende, gelehrig, geſchickt. Dieſe Fähigkeit zum äußeren Handeln iſt nicht etwa einfach, ſo daß man kurz und gut ſagen könnte, ſie ſei in einem gewiſſen Grade vorhanden oder nicht; ſondern gar ſehr vielfach und verſchieden, ſo daß eine Art derſelben vorhanden ſein kann, wo die andere fehlt. Daß nun dieſes äußere Geſchick einen ſehr großen Einfluß auf die Bildſamkeit der Zöglinge hat, weiß jedermann. Sollten wir aber nicht genauer ausforſchen können, welche Bewandtnis es damit eigentlich habe?

Gleich zuerſt fällt Ihnen gewiß ein, daß doch das Geſchick kein bloß und lediglich äußeres ſein könne. Vielmehr werden Hände, Füße, Sprachorgane, alle bewegliche Teile des Leibes doch erſt durch den Geiſt in eine ſolche Bewegung geſetzt, die man, wenn auch nur in der allerniedrigſten Bedeutung, als zweckmäßig und geſchickt zu irgend etwas ſoll anſehen können. Wo aber einer ungeſchickt iſt, da klagt er gewöhnlich: ich weiß nicht, wie ich das anfangen ſoll. Und was antwortet etwa der Erzieher? Den Anfang will ich dir zeigen, oder für dich machen; verſuche nun, fortzufahren!

Und Sie, mein Freund! sehen nun wenigstens, wie dies mit dem Obigen zusammenhängt. Wer nicht anzufangen oder nicht fortzufahren weiß, in dessen Wissen liegt ein Fehler, und zwar ein Fehler oder wenigstens ein Mangel in Ansehung der Reihenbildung. Und wenn der Schüchterne vor Blödigkeit nicht fort kann, so mißlingt ihm für dasmal die Reproduktion einer schon gebildeten Reihe.

Mir aber liegt für jetzt nicht daran, dasjenige, was zuvor über die Reihenbildung gesagt worden, auf das äußere Handeln anzuwenden; sondern von dem äußern Handeln rede ich deshalb, weil es etwas Sichtbares, in die Augen Fallendes ist; so daß, wenn ich vielleicht dieses hinreichend Sichtbare an den wohl noch ziemlich unsichtbaren Sinn meiner obigen Formeln anknüpfen könnte, ich einen guten Handgriff gewönne, um hervorzuziehen, was sich noch im Dunkel versteckt hält.

Zu diesem Zwecke müssen wir jedoch zuerst überlegen, welchen Einfluß wohl das äußere Handeln auf die Vorstellungsreihe ausüben möge, durch die es in Bewegung gesetzt wird? Daß ganz gewöhnlich eine starke Veränderung in unserem Vorstellen bewirkt wird, sobald wir versuchen zu thun, was wir uns ausgesonnen hatten; daß wir sehr häufig das Bekenntnis ablegen, Erfahrungen gemacht zu haben, weil die Dinge nicht so gingen, wie wir meinten, sondern ganz anders, — davon will ich hier nicht sprechen; vielmehr mag immerhin das äußere Handeln ein geläufiges und gelingendes sein; ich frage nur, welchen Einfluß es auf die Vorstellungsreihe in ihrem Ablaufen ausübe, auch da, wo es sie nicht berichtigt?

Die nächste Antwort ist ohne Zweifel: es ändert ihren Rhythmus, und setzt ihre Glieder weiter auseinander. Denn das Handeln geht in der Regel nicht so geschwind, als das Denken.

Allein auch das will ich beiseite setzen; denn es ist noch immer nicht das erste Wesentliche, was in den psychischen Mechanismus eingreift.

Sondern darauf kommt es zuerst an, daß durchs Handeln etwas geschieht, was eine neue Anschauung darbietet. Diese Anschauung ist eben jetzt, indem sie entsteht, den Gesetzen des psychischen Mechanismus unterworfen. Die Vorstellung, welche sich im Anschauen erzeugt, verschmilzt nicht bloß sogleich mit

der schon gegenwärtigen, das Handeln regierenden, gleichartigen Vorstellung; sondern sie wird auch von der Hemmung durch die andern, welche im Bewußtsein sind, ergriffen, und muß sogleich sehr beträchtlich sinken; wie es in der Psychologie (§ 77) ist beschrieben worden.

Oftmals freilich stockt nun das Handeln und verwandelt sich in ein Betrachten, verliert sich in den Eindruck dessen, was soeben war geschaffen worden. Dann ist die Vorstellungsreihe noch wenig energisch im Vergleich gegen den Sinneseindruck; oder für ihn ist noch eine große Empfänglichkeit vorhanden (Psychologie § 94—99).

Aber bei weiterer Ausbildung verwandelt sich das Gethane ins Abgethane, was uns nun nicht mehr in Thätigkeit setzen kann, sondern neben welchem die Vorstellung dessen hervordringt, was jetzt zunächst zu thun ist.

Nehmen wir, um die Sache bequemer zu betrachten, das einfachste oder doch für den Erzieher gewöhnlichste Beispiel. Der Zögling spricht. Welches Wort er ausspricht, das hört er. Das Wort ist nun heraus; darum muß ein anderes folgen.

Hier sehen Sie ein Handeln, was so leicht gelingt, daß gar nicht erst die Vorstellung des Gegenstandes, welcher durch das Wort bezeichnet wird, zu ihrem Maximum vorzudringen braucht, damit das Aussprechen erfolge; vielmehr die mindeste Regung des Gedankens, — falls nur nicht ein Grund der Zurückhaltung im Spiele ist, — genügt schon, um den Mund in volle Thätigkeit zu setzen.

Wie aber, wenn die Vorstellungen, welche das Wort verlangen, schneller hervordringen, als der Mund sprechen kann? Dann kann uns der Zögling nicht antworten; er verstummt nicht aus Unwissenheit, sondern aus Fülle der Gedanken.

Dies mahnt uns an den Gegensatz und die Hemmung, welche stattfindet unter den Worten, sofern sie teils gesprochen, teils gehört werden. Das erste Wort wird zurückgestoßen vom zweiten, das zweite vom dritten und so weiter. Mit den Worten aber sind die Vorstellungen verknüpft; auch diese also empfinden den Stoß, und müssen in der nämlichen Ordnung einander wo nicht ganz, so doch hinreichend weichen, damit die Reihe ablaufen könne; deren Glieder nun alle in ungefähr gleicher Höhe erscheinen, weil sie bis zum Aussprechen gelangt

waren. Daß etwas Ähnliches bei jedem andern Handeln vorkomme, versteht sich von selbst.

Aber ich bitte zu bemerken, daß die Glieder nur in gleicher Höhe erscheinen! Daraus folgt noch nicht, daß in den Gedanken eines Menschen ebenso wenig Berg und Thal sei, als in seinem Reden und Thun; und wir wissen sehr gut das Gegenteil. Denn Sie und ich, die wir beide gewohnt sind, in stundenlangen Vorträgen unsere Gedanken zu verlautbaren: wie übel wären wir dran, wenn der dünne Faden der Worte, den wir aus dem Munde gehen lassen, ein Bild von der Konstruktion unserer Gedanken abgäbe!

Der praktische Erzieher soll nun niemals vergessen, daß auch in dem Kopfe seines Zöglings ein ganz anderes Gebäude oder Gewebe von Vorstellungen ist und sein soll, als das, welches in der Reihenfolge der Worte liegt, die man etwa abfragen kann. Doch aber muß jeder kleinste Teil dieses Gewebes dadurch teils geschaffen, teils geprüft und berichtigt werden, daß man es lehrend oder fragend und antwortend in Form einer Reihe hervorzieht und an diese Reihe die nötigen Berichtigungen anbringt. Während also das Ablaufen der Reihen bei weitem nicht das Wichtigste, noch viel weniger das Ganze ist, was wir unter dem allgemeinen Namen der Reihenbildung in Betracht zu ziehen haben, muß uns doch an der Möglichkeit dieses Ablaufens viel gelegen sein, weil es die allgemeine Bedingung des Lehrens wie des Lernens, des Ermahnens wie des Handelns ausmacht. Und besonders wird Ihnen auffallen, wie genau hiermit die Wichtigkeit der Sprachbildung, ja der artikulierten Sprache selbst, zusammenhängt.

Zu dem Ganzen der Reihenbildung gehört eben sowohl das Hinzukommen einer Vorstellung zur andern, wovon ich in der mathematischen Beilage (zu 26) sprach, als das Zurücktreten der früheren Glieder, um den folgenden Platz zu machen. Hingegen das Ablaufen der Reihen ist nicht möglich ohne dieses Zurücktreten. Nun war aber von dem Zurücktreten in der Psychologie nicht hinreichende Rechenschaft gegeben; und es zeigt sich jetzt, daß sich der Gegenstand auch nicht mit wenigen Worten aufklären ließ. Denn oftmals ist das Ablaufen der Reihen kein reines psychisches Phänomen. Wir sahen eben, wie die Worte einander zurückstoßen, während die Gedanken

vielleicht nur einer zum andern hinzugekommen waren. Sie mögen sich hierbei noch der großen Erleichterung erinnern, welche dem Rechnen durchs Schreiben zu teil wird; und des Umstandes, daß selbst das Kopfrechnen größtenteils auf einer Übung beruht, sich die Zahlen, als ob sie geschrieben stünden, vorzustellen. Ließe man statt der successiven Arbeit im Rechnen die Gedanken bloß zu einander hinzukommen, so würden sie sich sehr bald einander erdrücken, und vermöge ihrer inwohnenden Hemmungssumme so gut als ganz aus dem Bewußtsein verschwinden.

Allein das schon Gesagte wird Sie noch auf eine andere Bemerkung führen, die ich dem folgenden Briefe vorbehalte.

29.[1]

Sie wissen, mein teurer Freund, daß mir meine Amtsverhältnisse Gelegenheit verschafft haben, die Lehrweise mancher, besonders junger Lehrer, zu beobachten. Von den Fehlern, welche im zusammenhängenden Vortrage begangen zu werden pflegen, will ich hier nicht sprechen; nur deren will ich hier gedenken, die sich äußern, während es darauf ankommt, den Lehrling in den rechten Zug der Arbeit zu bringen, ihn darin zu erhalten und zu unterstützen; sowie es etwa beim Übersetzen oder beim Rechnen vorkommt. Hier ist's, wo ich oft bemerkt habe, wie wenig die Lehrer von dem psychischen Mechanismus zu begreifen pflegen, an dessen Thätigkeit ihnen am allermeisten sollte gelegen sein. Denn während sie demselben nachhelfen sollten, pflegen sie ihn bald mit Wiederholen, bald mit Korrigieren ohne dringende Not, oftmals mit Querfragen, oft durch Äußerungen übler Laune zu stören; zu anderer Zeit aber sorgen sie gar nicht einmal ihn in den rechten Gang zu versetzen, sondern lassen den Zögling sich unnütz quälen mit Dingen, die er nun einmal nicht weiß und nicht trifft. Das alles zeigt, daß sie von dem Rhythmus, in welchem eine Vorstellungsreihe sich entwickeln kann, und der so sorgfältig als möglich muß geschont werden, keinen Begriff haben. Daher dann so häufig eine Gewohnheit zu stocken, zu stottern, sich und andere zu martern, die oft nicht bloß ganze Schulklassen,

[1] Der Anfang dieses Briefes ist weggelassen. D. H.

sondern ganze Schulen von der untersten bis zur obersten ergriffen hat und dergestalt beherrscht, daß an ein geschmackvolles Lesen und Erklären, an ein gehöriges Zusammenfassen des ganzen Sinnes nun vollends nicht zu denken ist. Wäre nur erst irgend ein Begriff davon vorhanden, daß es überhaupt einen psychischen Mechanismus giebt, der seine eigentümliche Geschwindigkeit, seinen bestimmten Rhythmus hat, worin er allein sich bewegen kann, — und daß die verlorene und verdorbene Zeit der ungelegenen Störungen und der unterlassenen Nachhilfen sich nicht ersetzen läßt; weil, nachdem einmal die Vorstellungen ins gemeinsame Sinken geraten sind, die Reproduktion wenigstens für dasmal schwerlich noch wieder in den rechten Fluß kann gebracht werden; — wäre nur erst die Beobachtung dessen, was hierüber die Erfahrung einem jeden sagen kann, der auf sie hören will, zu gehörigen Achtsamkeit gestimmt: so würde manches Ungeschick der Lehrer und Schüler von selbst verschwinden, womit sie jetzt einander gegenseitig plagen; und mancher Lehrgegenstand, den man jetzt für zu schwer hält, würde sich leicht genug behandeln lassen, um seine Wirkung früh genug zu thun. Jedoch, unsere Absicht war noch nicht, praktische Regeln festzustellen; sondern die Bildsamkeit der Zöglinge, und zwar zunächst in Beziehung auf die natürlichen Anlagen, wollten wir untersuchen. Lassen Sie uns dahin zurückkehren.

30.

Zuerst gingen wir aus von der Annahme einer völligen Steifheit dessen, was der sich erhebenden Reproduktion einer Reihe entgegenwirkt. Eine solche Steifheit kann von den im Bewußtsein gerade gegenwärtigen Vorstellungen, für sich allein genommen, nicht herrühren; sie sind allemal in gewissem Grade nachgiebig; und der von ihnen herrührende Widerstand gerät erst allmählich in Spannung gegen das, was sich im Bewußtsein reproduziert. Aber wenn ein Hindernis nach physiologischer Art hinzukommt: alsdann läßt sich wohl denken, daß auch die darein gleichsam verwickelten, eben jetzt gegenwärtigen Vorstellungen nicht zum Weichen zu bringen sind; wovon die Beispiele des Lüsternen, des Schwelgers, des zu Affekten Gereizten sich leicht genug darbieten. Was nun daraus in Ansehung der

Reproduktion folgen werde, haben wir gesehen. Nämlich in der mathematischen Beilage zeigte sich zuerst, daß die reproduzierten Vorstellungen sich alsdann einer niedrig stehenden Grenze nähern, und daß sie, was hier hauptsächlich bemerkt werden muß, an dieser Grenze zu einander hinzukommen, keineswegs aber eine vor der andern reihenförmig weichen. Eher würde die ganze Masse, worin sich nun die Reihe verwandelt hätte, samt der sie reproduzierenden Vorstellung, die wir mit *P* bezeichneten, wieder aus dem Bewußtsein vertrieben werden.

Bei natürlich stumpfen Köpfen nun sehen wir etwas Ähnliches geschehen, so oft wir sie mit Dingen beschäftigen wollen, deren Vorstellungen bei ihnen noch zu schwach sind, um sich selbständig im Bewußtsein zu halten. Bei allem Lernen oder auch Beobachten dessen, wohin nicht gerade ihr Sinn steht, bei allem, was sich an früher festgestellten Anknüpfungspunkten (an solchen *P*, wie wir oben voraussetzten) halten und mit ihnen wieder hervortreten müßte, um überhaupt hervortreten zu können, sehen wir die Reproduktion sehr häufig mißlingen; wovon als Beispiel schon die Worte einer fremden Sprache dienen können, die schwer gelernt wird. Denn was sind diese Worte? Es sind Reihen von Buchstaben oder Sprachlauten, geknüpft an ein Wort der Muttersprache. Diese Reihen müssen leicht und genau in der Ordnung der Buchstaben reproduziert werden, wenn es darauf ankommt, die Sprache zu lernen. Beispiele von höherer Art würden sich ebenso mannigfaltig als reichlich darbieten, ich will dabei nicht verweilen.

Wie aber, wenn das Lernen der Muttersprache selbst mißlingt? welches aus ähnlichen Ursachen leicht geschehen kann; denn hier sollen sich diejenigen Reihen, welche an Begriffe und Anschauungen geknüpft die Worte der Muttersprache bilden, sicher und genau durch den Gedanken reproduzieren. Alsdann fehlt selbst das gewöhnlichste Hilfsmittel aus dem Gebiete des äußern Handelns, von dem wir oben (28) sahen, wie wichtige Dienste zur Evolution der Reihen es leistet.

Kein Wunder also, daß die Erzieher zuerst nach der Sprachbildung, die ein Knabe schon gewonnen hat, sowohl die natürliche Fähigkeit als auch die fernere Bildsamkeit zu beurteilen pflegen.

Unstreitig aber muß bei dieser Schätzung der natürlichen Fähigkeit auch das übrige äußere Handeln, sowohl nach seinen Richtungen, als nach dem darin hervortretenden Geschick, in Anschlag kommen.

Ferner werden Sie bemerken, daß unsere Betrachtung der Bildsamkeit der Zöglinge hier ganz von selbst Gelegenheit findet, von den angeborenen Anlagen überzugehen zu dem, was von der Benutzung der früheren Jahre abhängt. Denn nicht alle Reihen sind so konstruiert, daß sie sich mit gleicher Leichtigkeit reproduzieren können.

Unsere Formeln machen uns gar sehr aufmerksam auf das Verhältnis zwischen den Größen r und Π. Was heißt das? Zu einer vorläufigen Erläuterung konnte ich sagen: es deutet auf die Wichtigkeit der Anknüpfung alles Unterrichts an Erfahrung und Umgang;[1] wiewohl damit der Gegenstand keineswegs erschöpft ist.

Wollen Sie diese Erläuterung durch einen, Ihnen gewiß durch eigene Praxis höchst geläufigen, pädagogischen Hauptsatz sich aneignen: so versetzen Sie vor allen Dingen erst die oft erwähnte reproduzierende Vorstellung P (25, 26) in den Erfahrungskreis des Zöglings. Wir wollen hoffen, daß sie dort nicht etwa bloß ein solches P, sondern deren recht viele und tüchtige finden; sonst können wir nichts mit ihm anfangen. Alle diejenigen Hauptvorstellungen des Zöglings gehören dahin, welche mit langen Reihen anderer schwächerer Vorstellungen verschmolzen sind; alle, die als Haltungs- und Angelpunkte seiner übrigen Gedanken können angesehen werden; alle die, welche ihm das Heimweh vergegenwärtigt, falls er lange Zeit vom Hause abwesend ist. Die obigen r, r', r'' u. s. w. sind Teile oder Reste jener P; je größer, desto besser; denn bekanntlich sind sie in den Reproduktionen die wirksamen Kräfte. Nun aber lehren die Formeln und die Untersuchungen, daß die daran geknüpften Π, Π', Π'' u. s. w. nicht gar zu groß gegen die r sein dürfen; und vollends, daß für abnehmende r die Reihe der Π nicht gleichfalls abnehmen, sondern eher wachsen

[1] Vergl. hierüber: Allgemeine Pädagogik. Bd. I dieser Ausgabe. S. 170 u. ff. D. H.

muß, wenn die Reproduktion gelingen soll. Worauf bezieht sich das? Ohne Zweifel auf jeden Unterricht, welchen man jenen Erfahrungen, als der notwendigen Grundlage, hinzufügte. Dahin gehört z. B., daß Unterricht in fremden Sprachen vor allem Festigkeit in der Muttersprache voraussetzt, wenn nicht eine so heillose Konfusion entstehen soll, wie man sie bei Kindern, die Plattdeutsch und Hochdeutsch, oder Französisch und Deutsch durcheinander plauderten, ehe sie noch eine eigentliche Muttersprache besaßen, wohl findet, — oder wie ich sie einst bei einem jungen Engländer antraf, der, früh in eine deutsche Pension gethan, dort das allerschlechteste Deutsch gelernt, darüber sein Englisch großenteils vergessen hatte, und nun eigentlich in gar keiner Sprache konnte unterrichtet werden, bis ihm durch eine besondere Fürsorge sein Englisch einigermaßen wieder zurecht gestellt war.

Allein unsere Betrachtung reicht weiter. Sie sagt uns, daß überhaupt und überall, wo es um Erweiterung des Gedankenkreises, ums Lernen im weitesten Sinne zu thun ist, erst gewisse starke Stützpunkte müssen festgestellt, und alsdann die anzuknüpfenden Kenntnisse in möglichster Zerlegung, aber zugleich in möglichst dichter Folge beigefügt werden; ohne jedoch lange Reihen zu bilden. Warum das? Erstlich sollen die Π nicht größer sein als nötig, — also sollen es nicht große Massen, sondern durch die Zerlegung verkleinerte Teile der an sich zusammenhängenden Ganzen sein. Zweitens sollen dieselben mit möglichst großen Resten der Hauptvorstellungen P verbunden werden; welches nicht gelingen könnte, wenn diese, eben jetzt hervorgerufenen Hauptvorstellungen in bedeutend langen Pausen Zeit zum Sinken gewönnen; daher muß die Reihe Π eine dichte Folge bilden, um mit möglichst großen r, r', r'' u. s. w. sich zu verbinden. Drittens sollen die Reihen nicht lang sein; — aus demselben Grunde, weil nämlich je länger sie werden, um desto mehr die Hauptvorstellung P wird gesunken sein, — jedoch ist dies lediglich relativ; denn falls die Hauptvorstellung im Bewußtsein festgehalten wird, so, daß sie nur sehr allmählich sinkt, alsdann wird sie einer weit längeren Reihe zur hinreichenden Stütze dienen können, als im Gegenfalle. Überdies versteht sich, daß die Hemmungsgrade der einzelnen Glieder nicht so groß sein dürfen, um das auf-

zuführende Gebäude zum Einsturz zu bringen; doch ist, falls nur die Reihe sich zusammenhängend bilden konnte, die Reproduktion derselben zum Ablaufen der Reihe gerade durch Hemmung der einzelnen Glieder unter einander desto geschickter; daher die letztere eher gesucht, als vermieden, jedoch nicht übertrieben werden muß.

Sollten Sie wohl in diesen Zügen etwas von Homers oder von Herodots Erzählungsweise wieder erkennen? Doch die Erinnerung an die klassische Art des Vortrags kommt wahrscheinlich noch zu früh; denn es fehlt an der bisherigen Untersuchung noch zu vielerlei, um darüber schon psychologische Rechenschaft zu geben.

Aber an Gegenstücken fehlt es gewiß nicht. Solche entstehen überall da, wo der frühere Unterricht Fehler aufgehäuft hat. Wie oft ungeschickte Lehrer die Anknüpfung an das Feste im Erfahrungskreise des Zöglings versäumen, oder ohne gehörige Zerlegung ganze Massen des Unbekannten auf einmal einpfropfen; oder ihren eigenen Vortrag nicht in zusammenhängenden Fluß bringen können, — wie oft sie selbst für ihr eigenes Lehren nicht einmal darauf bedacht sind, gewisse Hauptpunkte gehörig festzustellen, an welche sich das Folgende lehnen und anreihen könne: — ebenso oft finden wir als Produkt solches Verfahrens auch die Unfähigkeit zu reproduzieren selbst bei guten Köpfen. Die Kenntnisse sind chaotisch in einander geflossen, und wir klagen, indem wir nun weiter fortschreiten wollen, über Mangel an gründlicher Vorbildung.

Hierbei aber kommt nun noch ganz besonders in Frage, wiefern das äußere Handeln des Zöglings, und sein Geschick dazu, sei benutzt worden? Also zu allernächst: inwiefern man ihn angehalten habe, selbst während der Lehrstunde zu sprechen? Denn daß ein Unterricht, der den Lehrling stumm macht, — wie ein Kathedervortrag thut, — für die frühere Jugend nichts taugt, ist allbekannt. Allein überhaupt mußte die äußere Thätigkeit des Zöglings nach Möglichkeit benutzt werden, — er selbst mußte zeigen, aufschlagen, nachweisen, zusammensetzen, was irgend sich so behandeln ließ, so lange man sich auf seine innere Geistesthätigkeit nicht ganz verlassen konnte.

31.

Wohl mancher möchte, beim Anblick so bekannter Dinge, fragen: ist das alles? Sollen uns die psychologischen Rechnungen nicht weiter führen, als bis zu Wiederholungen dessen, was jeder geübte praktische Erzieher schon weiß?

Möge er es wissen und darnach thun! Aber Sie, mein teurer Freund, während Sie mich entschuldigen werden, daß ich in bekannten pädagogischen Vorschriften die Probe der Wahrheit meiner psychologischen Untersuchung nachweise, — haben vielleicht eine gewichtvollere Bedenklichkeit im Sinne. Ist denn die vorstehende Zeichnung richtig? Hängt alle Reproduktion an einer einzigen Hauptvorstellung? Und ist diese Hauptvorstellung immer als erstes Glied einer Reihe anzusehen? Wo bleibt da die früher erwähnte Gestaltung? Geht etwa alle wirkliche Gestaltung von einem einzigen Punkte aus; gleich den nunmehr veraltenden Philosophieen nach Fichteſcher Weise?

Angenommen, daß Sie geneigt wären, so zu fragen: so würde meine nächste Zuflucht in der Erinnerung, daß ich nichts Vollständiges versprochen habe, leicht genug gefunden werden.

Da wir jedoch beide gleich gern die Einseitigkeit vermeiden, und da die bisherige Betrachtungsart der Reihenbildung wirklich zu übeln Einseitigkeiten führen könnte: so machen Sie sich nun darauf gefaßt, etwas anderes zwar, aber gerade auch etwas recht sehr Unvollständiges hier folgen zu sehen.

Jene Untersuchung über die zugleich steigenden Vorstellungen veranlaßt die Frage, ob, falls unter frei steigenden Vorstellungen Verschmelzung stattfände, dadurch eine Ordnung und Folge des Steigens gemäß den Abstufungen der Verschmelzung entstehen könne? Dieses würde das Seitenstück darbieten zu der früheren Auffassung des Gegenstandes, nach welcher die hervorgehobenen Vorstellungen nicht frei steigen, sondern, während ihre eigene Energie durch Hemmung am Hervortreten gehindert ist, ihre ganze Bewegung von den Resten einer sie reproduzierenden Vorstellung abhängt. Uns alten Praktikern im Lehrgeschäfte schwebt zwar zunächst die große Menge der Gegenstände vor, womit die Lehrlinge sich nur gerade so lange und insofern beschäftigen, als sie lernen; und dabei ist noch an kein freies Steigen ihrer Vorstellungen, — mithin auch an kein selbständiges Bilden und Gestalten zu

denken. Allein unsere Lehrlinge mögen nun wohl oder übel gedeihen, so erzeugt sich doch endlich auch in ihnen ein Kreis solcher Gedanken, in welchem sie nach eignem Sinnen, Meinen, Wollen thätig sind; und von wo aus auch ihr äußeres Thun seine Bestimmung empfängt. Auch der Gelehrteste hat den größten Teil seines Wissens in Büchern, oder was er, wie man sagt, im Gedächtnisse mit sich trägt, davon steigen ihm die Erinnerungen nur auf gegebenen Anlaß hervor, — jedoch nicht alles kann solchergestalt ein passiver Vorrat in ihm sein; sonst wäre kein Lebensprincip vorhanden, von welchem der Gebrauch dieses Vorrats abhängt und seine Richtung empfängt. In dem verhältnißmäßig nur kleinen Kreise nun, worin die Selbstthätigkeit ihren Sitz hat, wollen wir jetzt nachsehen, ob es auch dort eine Reihenbildung geben möge.[1]

32.

Wo sind wir nun, mein teurer Freund? Ich denke, wir sind im Gebiete der Phantasie und des Glaubens; weil doch einmal bekannte Namen müssen genannt werden, um uns nach der Windrose der alten sogenannten empirischen Psychologie zu orientieren. Freilich haben wir damit nicht die Sphäre des Gedächtnisses verlassen; vielmehr ergab sich aus der Rechnung, daß selbst frei steigende Vorstellungen noch großenteils die Analogie mit der Reproduktion nach der Zeitfolge des Gegebenen beibehalten. Allein wie bunt, wie abenteuerlich auch manchmal die Bildungen der Phantasie sein mögen, immer besteht das Neue aus alten Stücken, und jedes solche Stück enthält eine Menge kleiner und kleinster Partialvorstellungen, die wenig oder gar nicht aus ihren alten Fugen sind gerückt worden, also den Stempel des Gedächtnisses in der That auch noch beibehalten; daher die Phantasie, wäre sie etwa vornehmer als das Gedächtnis, doch dessen nützliche Dienste nicht verschmähen dürfte.

Wie kommt aber der Glaube in die Gesellschaft der Phantasie? Sollte ich wohl in diesem Punkte Einwürfe von Ihnen zu erwarten haben? Im Gegenteil, Ihre Kenntnis der Mythologie, worin Sie mir weit überlegen sind, würde mich zurechtweisen, wenn ich nicht durch Rechnung und pädagogische

[1] Die hier folgende mathematische Beilage ist weggelassen. D. H.

Erfahrung schon genug gewarnt wäre, um nicht die Phantasie eines heutigen Romanschreibers für ein ursprüngliches Seelenvermögen zu halten. Wer irgend etwas mit Willkür, und wissend um diese Willkür, erdichtet, der freilich mag lange lügen, bevor er es dahin bringt, an seine eigenen Lügen zu glauben. Hingegen das ursprüngliche Phantasieren endigt von selbst mit dem Glauben, inwiefern nicht Beobachtung und Erfahrung sich widersetzen. Die letzten Worte des vorstehenden Aufsatzes sprechen hoffentlich deutlich genug von dem Produkt, womit die fortgehende Verschmelzung der oftmals frei steigenden Vorstellungen endigt. Dies Produkt ist ein notwendiges, wofern der Kreis von Vorstellungen, aus welchen es entspringt, geschlossen ist, und der Anlaß zum freien Steigen sich oft und mannigfaltig genug erneuert, damit aus den gegebenen Vorstellungen werde, was daraus werden kann. Alsdann schwebt dieses Produkt im Bewußtsein gleich den Vorstellungen von Erfahrungsgegenständen; es wird für ein Reales gehalten, wie das, was man hört und sieht; oder mit einem anderen Worte, es wird daran geglaubt. So etwas Fertiges, oder doch beinahe fertig Gewordenes, nur noch teilweise einer absichtlichen Ausschmückung Zugängliches, ist im großen der Mythenkreis eines jeden Volkes.

Allein wir sprechen hier nicht von Völkern, sondern von Kindern. Wie nötig diesen der Religionsunterricht ist, — und zwar in jedem Alter gerade in dem Maße, als die Gefahr nahe ist, daß sie außerdem sich aus eigener Macht etwas Götzenhaftes schaffen würden, — das bedarf hier keiner Entwickelung; denn niemand zweifelt daran, und Sie am wenigsten.

Schon bei kleinen Kindern, sobald sie sprechen können, bemerken wir oft mit Erstaunen, zuweilen mit Besorgnis, wie sie phantasierend nicht bloß plaudern, als ob sie ihrem Erfahrungskreise entrückt wären, sondern auch dabei lachen und weinen, sich selbst Lust und Schmerz bereitend. Denn die Reizbarkeit des Organismus mengt sich hinein; und mancher Affekt gräbt sich ein Bett, gleich einer Quelle, von welcher ein Bach ausgeht, um dereinst, mit andern Bächen vereinigt, zum mächtigen Strome heranzuwachsen. Hier ist der Schoß, in welchem die geistige Individualität erzeugt und durch die leibliche bestimmt wird.

Indessen die frühesten Produkte der Phantasie bleiben nicht lange Gegenstände des Glaubens; sie werden bei gesunden Sinnen von der Erfahrung zurückgestoßen und durch neues Phantasieren meist vollends verdrängt. Der zehnjährige Knabe erzählt schon lachend, was er alles geglaubt habe, da er noch klein war. Er weiß nicht, wie oft es ihm noch bevorsteht, größer, und in seinen eigenen Augen weiser zu werden. Neue, und abermals neue Formationen der Phantasie lagern sich über einander; und nicht selten bereitet sich daraus ein vulkanischer Boden, dessen Erschütterungen alles durcheinander zu werfen bestimmt sind.

Die Gefahr ist um desto geringer, je besser der Knabe, in dem Alter, wo er schon nicht mehr Kind heißt, er sich selbst sagt, daß er spielt, während er sich den Illusionen hingiebt, daß er im Gegenteil mit ernsten Versuchen beschäftigt ist, wann er einen Erfahrungsgegenstand behandelt, der ihn durch guten oder schlechten Erfolg belehren wird. Hier kommen wir auf die höchst wichtige Wechselwirkung zwischen dem innern Thun, wodurch sich der Mensch die Grundlage seiner geistigen Persönlichkeit schafft, — dem Phantasieren, — und dem äußeren, wodurch er zuerst lernt, daß er zurecht gewiesen werden kann und muß. Das Verbindungsglied zwischen beiden, — die Aufmerksamkeit, — werden wir bald genauer in Betracht ziehen; allein zuvor ist ein Rückblick auf die Beschränktheit der Individuen nötig, die uns schon so oft beschäftigte.

Die allermeisten Menschen glauben das, was ihnen mit Nachdruck gesagt und versinnlicht wird. Warum? Die nächste Antwort ist, weil sie nicht Phantasie haben, die es bis zu fertigen Produkten bringen könnte. Aber was heißt denn das, Phantasie haben oder nicht haben? Wir sahen im Vorigen, daß zugleich steigende Vorstellungen desto fester verschmelzen, je öfter sie steigen, und desto gewisser ein reihenförmiges Ganzes bilden, je mehr sie verschmelzen. Phantasiebilder sind eben nichts anderes als das Vorgestellte solcher verschmolzenen Vorstellungen. Demnach hat jedermann Phantasie in dem Kreise seiner frei steigenden Vorstellungen, falls er nicht daran gehindert ist. Die Phantasie des Kaufmanns mag freilich eine andere sein als die eines Hirten oder eines Soldaten; aber die Verschieden-

heit der Gegenstände, gemäß den Beschäftigungen, erklärt kein Mehr oder Weniger.

Daß es überhaupt frei steigende Vorstellungen gebe, das versteht sich nicht von selbst. Die meisten Tiere scheinen durchgehends von leiblichen Zuständen dergestalt bestimmt, daß sie nur selten etwas anderes vorstellen, als was im Kreise ihrer augenblicklichen Begierden und Affekte liegt. Der träge Wilde, der müßig ruhet, sobald er satt ist, unterscheidet sich wenig von ihnen. Und der ausgebildete Egoist, — welche andere Vorstellungen gelangen in ihm zur freien Regung, außer denen, die sein begrenztes Interesse angehen? Von da aus werden seine Gedanken geformt; dort ist die Herrschaft, die nichts von unnützen Künsten neben sich aufkommen läßt.

Will man pädagogische Beobachtung, so muß man vor allem die Kinder in den frühen Jahren beobachten, wo die Herrschaft eines bestimmten Egoismus sich noch nicht gebildet hat. Um diese Zeit auch verheimlichen sie am wenigsten; ihr Sprechen und Handeln ist der unmittelbare Ausdruck ihrer Phantasieen. Würden den Lehrern der späteren Jahre aus jener frühen Zeit unbefangene und genaue Beobachtungen mitgeteilt: dann sähe man eher und sicherer, was von der Geistesrichtung und Thätigkeit der Zöglinge zu erwarten stehe. Statt dessen konzentriert sich sehr lange diejenige Beobachtung, welche der Lehrer des heranwachsenden Knaben anstellen kann, auf die bessere oder schlechtere Aneignung des Neuen, was der Unterricht darbietet; aber es dauert Jahre, bis in dem Kreise des Lehrens und Lernens frei steigende Vorstellungen sichtbar werden. Das meiste selbst von dem, was gut gelernt wird, erhebt sich lange Zeit nicht ohne Bücher und Fragen ins Bewußtsein. Darum ist der Schüler zu Hause ein anderer, als in der Schule.

Betrachten Sie, wenn's gefällig ist, den Anfang der Beilage zum vorigen Briefe. Dort, wo am wenigsten von Herrschaft einiger übermächtiger Vorstellungen, wo so viel wie nichts von Analogie mit dem Gedächtnis zu spüren ist, wo unter den Vorstellungen Freiheit und Gleichheit stattfindet, — sehen wir da das Erwachen der einzelnen abhängig von anderen? Nein; sie kommen massenweise; und erst zuletzt, wenn sie schon hoch ins Bewußtsein empor gestiegen sind, nehmen sie Form an. Was ist nun die Folge, wenn irgend ein fremder Druck, — sei

es das früher oft besprochene Hindernis aus physiologischen Gründen, oder die Autorität eines Lehrers, oder was immer für eines geselligen Einflusses, — die letzten Entwickelungen der bis dahin massenweise empor gestiegenen Vorstellungen hindert? Natürlich bleibt die Formung aus; und der Mensch wird desto weniger er selbst, je mehr fremde Form ihm aufgedrungen oder auch nur dargeboten wird. Verhehlen wir es uns nicht: je mehr Schule, desto phantasieloser die Zeit. Je mehr Muster, desto weniger eigenes Erzeugnis. Und dann klagt man noch über das Langweilige dessen, was sich stets eintönig wiederholt!

Mancher hat bei mir weniger Schule gefunden, als erwartet wurde. Warum? ich wollte den Menschen so viel möglich ihr eigenes Gesicht lassen. Freilich schade, wenn nur von innen wenig hervortritt! Aber ich liebe nun einmal denjenigen Unterricht nicht, der an den freien Vorstellungen mehr hindert als fördert.

33.

Es ist durchaus nötig, und es kann gewiß mit Ihrer Bewilligung geschehen, daß wir uns noch etwas mehr in die Psychologie vertiefen, als schon durch das Vorhergehende zu erreichen stand. Was ist dem Pädagogen wichtiger, als die Aufmerksamkeit? Diese habe ich nur eben zuvor berührt; und zwar nicht die willkürliche, auch nicht die ursprüngliche, wovon in meiner Abhandlung de attentionis mensura die Rede war, — sondern die apperzipierende, welche für den praktischen Erzieher wo möglich noch wichtiger ist, als jene beiden Arten. Das apperzipierende Merken aber, wenn Sie alte Namen wollen, ist eine Zusammensetzung aus der Phantasie, die von innen her wirkt, und der Sinnlichkeit, welche mit äußern Eindrücken dazu kommt. Mit andern Worten: es treten dabei die frei steigenden und die dem Sinken bis zur völligen Hemmung anheim fallenden Vorstellungen in Wechselwirkung. Gemerkt wird vermöge der Apperzeption auf dasjenige Gegebene, welches sich selbst überlassen würde vergessen werden. So geschieht's, wenn der aufmerksame Schüler dem Unterrichte oder auch der Erfahrung, die man ihm darbietet, entgegenkommt. Seine Fragen verraten sein Phantasieren; nur bleibt dies nicht frei,

es bildet keine fertigen Produkte, sondern es unterwirft sich der Lehre zur Berichtigung und zugleich zur Erweiterung. Ein anderer als Sie, mein Freund, möchte mir einwerfen: der fragende Schüler phantasiere nicht, sondern er denke. Sie aber werden einen solchen Gegensatz wohl sicher nicht machen. Könnten die Gedanken der Phantasie nicht die Form von Begriffen und Urteilen annehmen: wo bliebe dann wohl die Poesie?

Vor tieferem Eingehen in die Untersuchung lassen Sie uns überlegen, welche Vorstellungen denn wohl als frei steigende zu betrachten seien? Setzen wir einmal den im Laufe unseres Erdenlebens unmöglichen Fall, daß keine Umgebung durch Sinneseindrücke, kein im leiblichen Zustande wurzelnder Affekt, keine fremde Bestimmung irgend einer Art sich in die Wirkung und Gegenwirkung der Vorstellungen einmischte: dann würden in der völlig isolierten Seele alle vorhandenen Vorstellungen allmählich mit einander ins Gleichgewicht treten; sie würden sich also gleichsam aneinander messen; und die allerstärksten, samt deren Verbindungen, würden ihre Oberherrschaft gelten machen. So etwas kommt in unserm jetzigen Zustande nicht vor. Der leibliche Zustand und die Umgebung bereiten jedesmal eine bestimmte Beschränkung, vermöge deren große Massen und Klassen von Vorstellungen jetzt nicht frei steigen können. Hiermit fällt der Druck weg, welchen eben diese, für jetzt ausgeschlossenen Vorstellungen würden ausüben können, wenn es auf ihre Stärke allein ankäme. Also setzt sich derjenige Vorrat von Vorstellungen, der für jetzt keine allgemeine Hemmung erleidet, in Bewegung, — die allermeisten, welche zu steigen gleichsam versuchen, gelangen unmerklich zu einem sehr niedrigen Maximum, weil die in ihnen selbst begründete Hemmungssumme sich schnell anhäuft und sie sogleich wieder zurückdrängt. Dennoch haben sie durch ihr Gesamtwirken einen bedeutenden Einfluß auf den leiblichen Zustand, den sie noch mehr als zuvor für sich disponieren. Inzwischen geschieht etwas innerhalb der Umgebung; die einzelnen Objekte derselben, — das, was man gerade hört und sieht, — sind mehr oder minder zudringlich, und in dieser Zudringlichkeit mehr oder weniger flüchtig. Daraus entstehen vorübergehende partielle Hemmungen innerhalb der allgemeinen dauernden Hemmungssphäre der ganzen Umgebung; so werden manche Vorstellungen, die im Begriff waren, zu

steigen, auf der mechanischen Schwelle gehalten (Sie wissen aus der Psychologie, was das heißt). Allein nach kurzer Frist treten sie hervor, samt ihrem Anhange, und in dem Rhythmus, welchen die Verschmelzungs- und Komplikationshilfen bestimmen.

Dies ist nur der Hintergrund für ein Gemälde, was wir jetzt zu entwerfen haben; es kam fürs erste nur darauf an, zu bemerken, wie sehr relativ der Begriff der frei steigenden Vorstellungen ist. Denn die Stärke, welche als Bedingung der Freiheit muß vorausgesetzt werden, ist nicht etwa die absolute, eigene Stärke, sondern das Verhältnis, wodurch sie bestimmt wird, empfing eine vorläufige Begrenzung durch die Umgebung und den leiblichen Zustand, wodurch der Einfluß sehr vieler andern Vorstellungen entfernt wird. Daher gelingen Arbeiten im Studierzimmer, welche nicht gedeihen im Gesellschaftssaale; ja es giebt bekanntlich Personen, denen Schlafrock und Tabakspfeife zu Hilfe kommen müssen, wenn sie wissenschaftlich denken sollen. Nicht ganz so arg machte es einer meiner Zöglinge, der sich in den Ferien an kubischen Gleichungen hatte üben sollen, und bei der Rückkehr bekannte, das sei wohl bei mir möglich, aber nicht im Vaterhause.

Für unsern Zweck, das apperzipierende Merken[1] zu beleuchten, müssen wir Gegenstände voraussetzen, die sich darbieten, um bemerkt zu werden. Was heißt nun dies Bemerken? Da wir von der ursprünglichen Aufmerksamkeit, — der Möglichkeit, daß unser Vorstellen einen Zuwachs erlange, ohne Rücksicht auf Apperzeption, — hier nicht reden wollen, so bezeichnen wir mit dem Worte **Bemerken** die von innen vordringende Thätigkeit, durch welche dieser Gegenstand, der sich eben darbietet, vorzugsweise vor andern, die sich auch darbieten, ergriffen wird, so daß die Auffassung desselben mehr Stärke und mehr Dauer erlangt, daß der Gegenstand gerade als ein solcher und kein anderer betrachtet, und — vielleicht — gelobt und getadelt wird, welches letztere sehr in der Nähe liegt, obgleich es auch fehlen kann. Dabei wird bekanntlich jede Veränderung und Bewegung, also jede Abweichung des Gegenstandes von

[1] Über die wichtige Lehre von der Apperzeption vergl. Lehrbuch zur Psychologie Bd. V. S. 32 u. ff., Psychologie als Wissenschaft Bd. VI. S. 188 u. ff. Außerdem die Monographie von Dr. K. Lange: Über Apperzeption. D. H.

sich selbst, mit besonderer Genauigkeit wahrgenommen; auch Vergleichungen mit andern, ähnlichen, früher wahrgenommenen, bleiben nicht aus. Ein solches Merken wird ferner sehr begünstigt durch vorgängige Ankündigung oder Beschreibung, wodurch dem Merken das Erwarten vorausgeschickt war. Das alles verrät, daß hierbei eine Reproduktion älterer, gleichartiger Vorstellungen in Thätigkeit ist.

Diese Reproduktion nun, wäre sie bloß die in der Psychologie betrachtete, von der Ihnen der Satz: sie geschehe anfangs proportional dem Quadrate oder noch öfter dem Kubus der Zeit, erinnerlich sein wird, — möchte dem Begriff des scharfen Aufmerkens wenig genügen. So oft wir auch in unsern Lehrstunden froh sein müssen, wenn wenigstens solches Merken unsern Vortrag begleitet, so schlägt doch das keine Funken, woran sich ein Licht entzünden könnte.

Sondern jene frei steigenden Vorstellungen sind es, an die wir uns wenden müssen. Zwar werden Sie fragen: Warten denn die frei steigenden Vorstellungen, bis sie reproduziert werden? Darauf antworte ich durch die schon geschehene Hinweisung auf die mechanischen Schwellen. Gar mancher Vorstellung ist das Steigen ganz nahe, und sie kommt doch nicht dazu, weil das Vorübergehende, was von außen oder selbst von innen her ins Bewußtsein tritt, obgleich einzeln genommen unhaltbar, doch in einer so langen Reihe fortläuft, daß die mechanische Schwelle sich scheinbar in eine statische verwandelt. Wofern aber jetzt der bekannte Gegenstand, dessen Vorstellung dem freien Vortreten nahe war, neu gegeben wird, so beginnt der Prozeß des apperzipierenden Merkens. Er beginnt, indem die reproduzierte, vielleicht gar schon durch vorgängiges Erwarten teilweise ins Bewußtsein gerufene Vorstellung nun vollends losschnellt, und, indem sie sich mit dem gleichartig Gegebenen vereinigt, dagegen das Ungleichartige kräftig zurückstößt. Dies Zurückstoßen anderer, zugleich und ebenso stark dargebotener Anschauungen, ist das Charakteristische des apperzipierenden Merkens. Darin liegt das Herausheben, Losreißen, Isolieren des Bemerkten aus seiner Sphäre, seiner Gesellschaft.

Von hieraus erklärt sich nun sogleich das scharfe Wahrnehmen der geringsten Veränderung, wenn der Gegenstand sich rührt oder von seiner frühern Erscheinung abweicht. Es ist

der Kampf der reproduzierten Vorstellung mit derjenigen, die sich aus dem Gegebenen erzeugt.

Jedoch dies bedarf einer Erläuterung, indem wir zuerst darauf achten, wie der Erfahrung gemäß das apperzipierende Merken beschränkt ist. Der Herrschsüchtige und zugleich Eitle, berauscht von seiner Hoheit, sieht nicht die Zeichen der nahenden Gefahr. Der Schriftsteller zeigt manchmal in Antikritiken, wie genau er die wenigen Worte des Lobes aus mißfälligen Recensionen herauszufischen verstand; und unsere Zöglinge fassen die kleinsten Zeichen des Beifalls, während der Tadel ihre Ohren kaum berührt. Eltern sehen Genies in ihren Söhnen; für die Fehler sind sie blind. Im Altertum sah man gar die Bildsäulen der Götter mit den Augen winken und den Kopf schütteln. Solche Erschleichungen erlaubt sich das apperzipierende Merken, um einseitige Beobachtungen zu ergänzen. — Wenn nun dagegen der Empfindliche umgekehrt nicht den kleinsten Zweifel an seinem Werte erträgt, der Grammatiker jeden ungewöhnlichen Ausdruck rügt, der Hypochondrische sogar mitten unter Freunden allerlei Stimmen hört, die ihn verspotten und beschimpfen: welcher Unterschied liegt in der Apperzeption? Jedenfalls ein solcher, welcher verrät, daß die apperzipierende Vorstellung nicht einfach war; und daß von ihrer Zusammensetzung nebst den Verschmelzungen, worauf diese Zusammensetzung beruht, der ganze Erfolg abhängt. Zum wirklichen Beobachten gehört nicht bloß die einfache Reproduktion, sondern jene schon früher beschriebene Wölbung (17), die wir jedoch hier noch etwas näher zu bestimmen Ursache haben. Denn die Gestalt des gleichförmigen Gewölbes möchte wohl selten dem apperzipierenden Merken genau angemessen sein; die mathematische Betrachtung hat uns auf einen schärferen Begriff geführt. Wir sahen, daß die frei steigenden Vorstellungen, infolge ihrer Verschmelzung, dahin streben, sich auf bestimmte Weise zu gestalten. Nun begegnet dieser, im Innern erzeugten Gestaltung eine andere davon unabhängige, nämlich die der sinnlichen Wahrnehmung. Von dem Verhältnisse zwischen beiden hängt der Erfolg ab. Ist die innere Gestaltung übermächtig, so wird die Beobachtung einseitig, mangelhaft, oder geht gar in Erschleichung über. Bietet sich dagegen von innen her eine schon früher mannigfaltig begründete Übung, so oder anders

zu gestalten, zur Anschauung dar, dann wird der äußere Gegenstand als ein solcher und kein anderer, wie er gerade ist, wahrgenommen, unterschieden, fixiert und eingeprägt. Hierbei ist die Vielseitigkeit des Beobachtens wesentlich, welche darauf beruht, daß, nachdem eine Apperzeption geendet war, eine andere beginnt, die von anderen Punkten des Gegenstandes ausgeht; wie wenn ein Knabe den ihm neuen Gegenstand von allen Seiten dreht und wendet, die Beweglichkeit desselben erforscht, ihn umher wirft und so fort. Das weiset ebenfalls auf eine frühere Reihenbildung hin, vermöge deren zu der Vorderseite eine Kehrseite, zur Oberfläche ein Inneres, zur festen Stellung mancherlei mögliche Bewegung hinzugedacht und dabei vorausgesetzt wird. Der Knabe, wenn er solchergestalt Hände und Sinne braucht, thut wesentlich nichts anderes als der Chemiker, der ein neues Gestein durch eine Reihe von Proben mit allen ihm als wirksam bekannten Reagentien herdurchführt. Der ganze Unterschied liegt hier in den apperzipierenden Vorstellungsmassen; dagegen ist die Apperzeption ihrer Form nach die nämliche.

Und wie nun, wenn das schon oft besprochene Hindernis aus physiologischem Grunde sich auch hier einmischt? Dann haben wir Fälle, die sich dem Blödsinn nähern. Nur ist nicht jeder blöde Knabe blödsinnig, und nicht jeder Unwissende darum unfähig. Das mag uns erinnern, wie verschieden der Grund sein kann, wo die gewünschte Apperzeption ausbleibt. Den blöden Knaben drückt nur die neue Gesellschaft; hat er sich in ihr erst orientiert, so wird er in ihr nicht bloß apperzipieren, sondern auch dem gemäß sprechen und handeln. Der Unwissende wird fähig werden zum Apperzipieren, sobald er gehörig lernt, und durchs Lernen sich die apperzipierenden Vorstellungen anschafft.

34.

Sollten wir wohl jetzt einer psychologischen Erkenntnis des Zustandes, worin gewöhnlich Zöglinge und Lehrlinge sich befinden, und hiermit auch der Orientierung unter den vorkommenden Verschiedenheiten, auf der Spur sein? Lassen Sie uns versuchen!

Mit dem apperzipierenden Merken ist allemal, soweit die Umstände es gestatten, ein äußeres Handeln verbunden. Sprechen, wo nicht Gründe der Zurückhaltung eintreten, ist das mindeste; aber Laufen, Werfen, Herbeiholen, wohl auch Holen-lassen, ja selbst Fangen und Schießen, gehört eben dahin; die ganze Freude an gymnastischer Übung desgleichen. Auch das Vergnügen an der Bearbeitung irgend eines Stoffes beruhet auf der Wechselwirkung zwischem dem Beobachten des Werkes wie es wird, und dem Fortarbeiten gemäß der inneren Gestaltung, die sein Werden vorzeichnet.

Aber unsere Zöglinge realisieren nicht die ganze Weite dieses Begriffs. Das Werk und der Wirkende begrenzen sich gegenseitig. Wo einer sein Geschick spürt, da ist er geschäftig, anderwärts desto unlustiger. Steckt den Jünglingen die Jagd im Kopf, oder den Knaben eine Darstellung von Taschenspielern und Seiltänzern, so ist sonst nicht viel mit ihnen anzufangen.

Und was wird aus den Lehrstunden? Hier glänzen die Knaben mit starkem Gedächtnis. Was ist dies Gedächtnis?

Sie werden mir sogleich sagen: Es ist auch eine Art von apperzipierendem Merken. Was für eine Art denn? Durch frei steigende Vorstellungen? Wie wäre das möglich bei Gegenständen, zu denen nicht schon sehr reife Vorkenntnisse mitgebracht wurden? — Die Fälle, wo der Schüler mit Fragen entgegenkommt, sind die seltenern; wie könnte er das bei fremden Sprachen, bei Thatsachen, Jahreszahlen, selbst bei mathematischen Formeln? Diese letztern zeigen die Sache am klarsten. Der junge Mensch, dem ich heute einen neuen Lehrsatz beweise, versteht mich so vollständig, daß man glauben könnte, er habe apperzipiert durch frei steigende Vorstellungen; vielleicht gelingt es ihm sogar noch nach einigen Stunden, das Gelernte zu wiederholen; aber ist eine Woche dahin, so weiß er kaum noch, wovon die Rede war. Wo sind da frei steigende Vorstellungen? — Glücklich, wenn hier und da ein Anknüpfungspunkt von solchem Werte, etwa durch Beispiele, konnte benutzt werden. Aber dasjenige, für den Unterricht so wichtige Arbeiten des Schülers, was man Memorieren nennt, und in dessen Leichtigkeit allermeistens das glänzende Gedächtnis seinen Sitz hat, läßt sich durch frei steigende Vorstellungen nicht erklären. Eher durch deren Abwesenheit; denn sie stören das Memorieren.

Die meisten Menschen sind zu unruhig, um jener andern Reproduktion, die von der statischen Schwelle empor steigt, Zeit zu lassen, damit schwache Vorstellungen in neue Verbindung fest eingefugt werden. Und doch besteht eben hierin das Memorieren. Der Lehrer oder das Buch sagen Worte vor, die man einzeln schon kannte, — oder wenn nicht die ganzen Worte, so doch deren Bestandteile, die einzelnen Sprachlaute. Diese an sich schwachen Vorstellungen werden nun in neue Verbindungen eingeführt, und die Verbindungen müssen haltbar genug sein, um sich später auf Erfordern unversehrt wieder darzubieten. Hier stellt das Bewußtsein sich uns dar, gleich einer Ebene, auf der niedriges Kraut wächst; hohe Berge und tiefe Ströme dürfen nicht in der Nähe sein, — wofern nicht eine neue Energie, die willkürliche Aufmerksamkeit, von der wir bisher noch nicht redeten, zur Mitwirkung gelangt.

Das Memorieren erfordert gar nicht, daß die einzelnen Vorstellungen hoch ins Bewußtsein emporsteigen. Thäten sie dies, so würden sie eine größere Hemmungssumme bilden; ja sich infolge ihrer frühern Verbindungen seitwärts ausbreiten; nichts aber ist dem Memorieren nachteiliger, als Nachgiebigkeit gegen den Zug der eigenen Gedanken. Auch der Gegenstand muß gleichgültig sein, oder als solcher behandelt werden; die Gefühle, die er aufregen könnte, würden nur schaden. Nicht zu schnell darf das, was memoriert werden soll, einander folgen; sonst hat die Reproduktion, welche von innen entgegenkommen soll, nicht Zeit, sich zu erheben; nicht zu langsam darf es gegeben werden, sonst versinkt das Vorige zu tief, bevor das Folgende dazu kommt.

Wenn man die ans Wunderbare grenzenden Erzählungen lieset von solchen, deren Gedächtnis bis zur Virtuosität ausgebildet war, so wird man geneigt zu glauben, es sei dabei ein thätiges Mitwirken des Organismus im Spiele. Und worin müßte dies Mitwirken denn wohl bestehen? Lediglich im Festhalten desjenigen Zustandes, welchen die Vorstellungen bewirken. So etwas läßt sich denken, ohne materialistische Thorheit. Das Wirken der Seele auf den Leib ist bekannt; unstreitig entspricht jeder Aufregung von Vorstellungen ein bestimmter Zustand des Gehirns oder der Nerven. Kann dieser durch irgend eine Anstrengung fixiert werden, so werden rückwärts die nur schwach

reproduzierten Vorstellungen in dieser Stellung sich länger halten und in längeren Reihen verschmelzen, als der psychische Mechanismus, sich allein überlassen, es hätte leisten können. Umgekehrt, das geringste Hindernis (etwa durch Aufregung des Gefäßsystems), was der Reproduktion schadet, verdirbt unfehlbar das Memorieren.

Erfahrungsmäßig steht das Memorieren in gar keinem festen Verhältnis zur übrigen geistigen Fähigkeit; daher ist es einer der ersten Punkte, worauf die pädagogische Beobachtung sich richtet, wie bei den gegebenen Individuen jedesmal dies Verhältnis beschaffen sei; also, wie lange Reihen ein Knabe auswendig behalten kann, wieviel Zeit er braucht, und wie bald er vergißt. Hiermit ist jedoch keineswegs das Ganze erforscht, was man Gedächtnis nennt; denn nicht alles muß erst memoriert werden, um für immer gefaßt zu sein; — es wäre schlimm, wenn Erfahrung, Umgang, Übung, Interesse nicht kräftiger wirkten. Auch täuscht man sich durchaus, wenn man aus der Masse dessen, was memoriert worden, solche Wirkungen erwartet, wie sie den Gegenständen entsprießen könnten, falls das ihnen gebührende Interesse wach gewesen wäre. Wer kennt nicht Gelehrsamkeit ohne Geist und Geschmack? Dennoch läßt man sich immer von neuem durch den Glanz des memorierten Wissens blenden.

35.

Nun, mein gütiger Freund! möchte ich mir fast Ihren Beifall versprechen für die Übersicht, die Sie aus der Zusammenfassung des Vorstehenden schon gewonnen haben oder leicht gewinnen können.

Die Sonderung der frei steigenden Vorstellungen einerseits, der Reproduktion von der statischen Schwelle andererseits, war der Stützpunkt unserer Betrachtung. Wir verknüpften mit beiden die Auffassung des Gegebenen. Dann fanden wir auf der einen Seite das apperzipierende Merken mit doppelter Gestaltung, und meistens mit äußerem Handeln; auf der andern Seite aber das soeben besprochene Memorieren. Jenseits des Gegebenen endlich erblickten wir die Produkte der Phantasie, gelagert in mancherlei Formationen über einander, und getragen durch den Glauben.

Vergleichen Sie nun damit den Gegensatz des Lebens und der Schule bei der Jugend, so werden Sie sehen, wie die verschiedenen Naturen einander gegenüber stehen. Gesunde, rüstige Knaben gehen allenfalls ohne Widerwillen zur Schule; jedoch lieber sind sie draußen, jeder in der Sphäre seines apperzipierenden Merkens und der davon abhängigen äußeren Thätigkeit. Ein Stoff wird ergriffen und geformt. Ballschlagen und Soldatenspielen, Jagen, Reiten, Turnen, das belebt den Knaben; auch manchem Handwerker möchte er nachahmen, wäre die Arbeit nicht zu lang, und forderte sie nicht zuviel Ausdauer und Pünktlichkeit. Der Kreis dieses Merkens und Thuns ist oftmals eng, seltsam, jedenfalls beschränkt; anhaltende Nötigung, aus ihm heraus zu gehen, wird meistens peinlich empfunden. Aber die Schulstunde schlägt; die Schularbeit drängt. Hier zeichnen sich zwei verschiedene Gattungen von Schülern vor der Menge aus; die, welche leicht memorieren, die andern, welche Nahrung finden für Phantasie und Glauben. Glücklich der Seltene, der beides vereint.

Zweierlei werden Sie nun sogleich vermissen: Reflexion und Gefühl. Vielleicht auch die willkürliche Aufmerksamkeit. Indessen erraten Sie wohl, weshalb diese Gegenstände bis jetzt außer der Sphäre meiner Betrachtung blieben; deshalb nämlich, weil wir, als praktische Erzieher, schon längst gewarnt sind, ja nicht zuviel zu fordern von dem, was der Reife des Erwachsenen wesentlich angehört. Die jugendlichen Knospen sind noch grün, noch unentwickelt, noch gar sehr den äußeren Einflüssen unterworfen. Wenn der Erzieher das vergißt, wenn er nicht sehr sorgfältig sich auf die niederen Bildungsstufen zurück versetzt: wie will er es anfangen, der Jugend die Hand zu reichen? Jedoch räume ich gern ein, daß jene drei Punkte uns notwendig noch beschäftigen müssen; allein auch jetzt schon werden Sie den Hauptgedanken, der mich längst im Stillen beschäftigte, nicht verkennen; die Frage nämlich: was wird wohl aus den Schulen ohne Sonderung der verschiedenen Naturen? Haben wir etwa eine pädagogische Universalmethode, und können wir jemals hoffen, daß eine solche sich finden lasse? Oder zeigen unsere psychologischen Untersuchungen so viele Punkte, wo vermöge unübersteiglicher Hindernisse eine genügende Bildung vereitelt, eine richtige verschoben wird, daß wir Beobachtung

der verschiedenen Naturen zur Grundlage aller praktischen Thätigkeit des Erziehers machen müssen?

Wenn aufs sorgfältigste regelrecht bestimmt wird, wieviel ein Primaner, Sekundaner, Tertianer u. s. w. wissen müsse: glauben Sie, das stehe in irgend einem bestimmbaren Verhältnisse zu der im Vorhergehenden erwähnten Verschiedenheit des Phantasierens, des apperzipierenden Merkens und des Memorierens, samt dem, was weiter daraus hervorgeht? Aber freilich, war das Klassenziel der Tertianer bestimmt, so kann nun danach der Lehrer in Sekunda seinen Lehrplan ordnen; daran ist nicht zu zweifeln. Und wenn das Abiturientenzeugnis die Kenntnisse des Primaners genau bezeugt, so erfährt der akademische Lehrer, wessen er sich bei den Studierenden zu versehen hat! Wirklich? Ist etwa die Universität eine höhere Schulklasse, und verbürgt das Memorierte wohl die Selbstthätigkeit des Studierenden? Soll es auch nur so sein? — — — —

Inhaltsverzeichnis.

Seite

I. Einleitung 1

II. Herbarts ausgewählte kleinere pädagogische Schriften.

1. Berichte aus Herbarts Erzieherleben 1797—1799 61
2. Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. An drei Frauen. 1802 107
3. Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik, nebst einem Bruchstück aus der zweiten Vorlesung. 1802 . . . 122
4. Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. 1804 136
5. Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode. Eine Gastvorlesung, gehalten im Museum zu Bremen. 1804 158
6. Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. Vorgelesen in der Königlichen Deutschen Gesellschaft zu Königsberg, den 5. September 1810 168
7. Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung nach der Idee des Herrn Regierungsrat Graff. Auf dessen öffentliches Verlangen bekannt gemacht. 1818 . 179
8. Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik. 1821. 231
9. Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. (Unvollendet 1831?)[1]
   1. Brief. Absicht der Briefe. Die psychologische Pädagogik und ihre Aufgabe. Bildsamkeit des Zöglings. Hilfsmittel der Bildung. Öffentliche und Privaterziehung . 255
   2. Brief. Unterrichtsbestrebungen seit dem Jahre 1800. Der erziehende Unterricht. Erweiterung des Lehrstoffes der Gymnasien und Folgen dieser Erweiterung . . . 258
   3. Brief. Staatspädagogik. Bedenken gegen dieselbe. Fichtes Staatserziehung und ihre Folgen. Die Familie als naturgemäße Erziehungsanstalt 262

[1] Die nähere Inhaltsangabe der einzelnen Briefe rührt vom Herausgeber her.

Die mannigfaltige Bildsamkeit der Zöglinge.

A. Unterschiede im Angeborenen.

a) Physiologische Verschiedenheit des Angeborenen.

Seite

4. Brief. Einfluß körperlicher Unterschiede auf den Geist. Abweichung vom Normalen in qualitativer und quantitativer Hinsicht. Gicht, Skrofeln, Fieber; Nervensystem, Blutsystem, Vegetation 269
5. Brief. Das Gedächtnis und seine physiologischen Bedingungen 278
6. Brief. Die Temperamente und ihre Begründung in körperlichen Zuständen 281
7. Brief. Unterscheidung zwischen angeborener und erworbener Anlage 287
8. Brief. Einfluß von schädlichen Verhältnissen der Umgebung auf die Erziehung. Nördliche und südliche Naturen 289
9. Brief. Psychische Thatsachen, welche auf Seelenvermögen hindeuten. Kampf gegen die Seelenvermögen 292

b) Physiologisch-psychologische Verschiedenheit im Angeborenen.

10. Brief. Abhängigkeit der Affekte von den individuellen physiologischen und psychologischen Eigenschaften 296
11. Brief. Affekte schwächen das Gefühl 301
12. Brief. Zorn und Furcht bei Tieren 303
13. Brief. Die Affekte hindern die Auffassung. Überleitung zu den psychologischen Untersuchungen 305

c) Psychische Verschiedenheit im Angeborenen.

14. Brief. Die unmittelbare Reproduktion und das physiologische Hindernis 308
15. Brief. Pädagogische Nutzanwendung. Mängel früherer Erziehungsschriften 312
16. Brief. Die leichte Auffassung wird durch engen Anschluß des Neuen an bereits Gewußtes erzielt. Langsam fortschreitender Unterricht 316
17. Brief. Wölbung und Zuspitzung der Vorstellungen als psychologischer Grund der Neugierde der Kinder 319
18. Brief. „Steife Köpfe"; physiologischer und psychologischer Grund derselben; „Philosophische Köpfe" 324
19. Brief. Leichtfassende Köpfe. Mangelnder Zusammenhang im Aufgefaßten 327
20. Brief. Hindernisse für Wölbung und Zuspitzung. Lange und kurze Gedankenreihen. Erinnerung an Unterrichtsbeispiele . . 331
21. Brief. Das Zeitmaß und seine psychologische Erklärung . . 333
22. Brief. Zugleich steigende Vorstellungen 340
23. Brief. Physiologisches Hindernis für das Zugleichsteigen mehrerer Vorstellungen; pädagogische Anwendung. Unbesonnenheit, Leichtsinn 342

Seite

24. Brief. Die pädagogische Behandlung des Leichtsinns. Ein Gegenstück desselben 346
25. Brief. Die mittelbare Reproduktion. Vorstellungsreihe. Arten derselben 349
26. Brief. Bedingungen und Mängel der Reihenbildung . . . 353
28. Brief. Beziehung der Reihenbildung zum Handeln und zur Sprache 355
29. Brief. Fehler im Unterrichtsverfahren, welche aus der Nichtbeachtung der Reihenbildung hervorgehen 360

B. Verschiedenheit des Erworbenen.

30. Brief. Anknüpfung der Belehrung an Erfahrung und Umgang. Der Sprachunterricht. Das Gelingen alles Unterrichtes setzt feste Stützen voraus 361
31. Brief. Zugleichsteigen verschmolzener Vorstellungen. Selbstthätiges geistiges Bilden und Gestalten 366
32. Brief. Phantasie und Glaube. Erklärung der Phantasie durch das Zugleichsteigen verschmolzener Vorstellungen 367
33. Brief. Die apperzipierende Aufmerksamkeit bestimmt durch leibliche und seelische Beschaffenheit 371
34. Brief. Die Apperzeption drängt zum Handeln. Memorieren und Gedächtnis 376
35. Brief. Rückblick. Verschiedenheit der Schüler nach Gedächtnis und Phantasie. Verschiedene Naturen bei den Schülern . . 379

Library
3 2044 079 315 321